

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIDAD DE POST-GRADO

**Los valores interpersonales y su relación con los estilos
atributivos en estudiantes de quinto grado de
secundaria**

TESIS

Para obtener el Grado Académico de Doctor en Psicología

AUTOR

Rosa Victoria Tueros Cárdenas

Lima – Perú

2012

Dedicado a mi familia.

...resulta importante conocer el tipo de atribuciones causales que los estudiantes realizan ante los resultados que obtengan, puesto que influirá en la motivación y también en las expectativas y el comportamiento académico

Bernard Weiner

ÍNDICE GENERAL

| | Pág. |
|---|------|
| I. INTRODUCCIÓN | 8 |
| 1.1 Situación Problemática | 8 |
| 1.2 Formulación del problema | 10 |
| 1.3 Justificación Teórica | 10 |
| 1.4 Justificación Práctica | 11 |
| 1.5 Objetivos de la Investigación | 11 |
| 1.5.1 Objetivo General | 11 |
| 1.5.2 Objetivos Específicos | 11 |
| II. MARCO TEÓRICO | 13 |
| 2.1 Antecedentes del estudio | 13 |
| 2.2 Bases Teóricas | 19 |
| 2.3 Hipótesis | 30 |
| III. METODOLOGÍA | 32 |
| 3.1 Tipo y Diseño de Investigación | 33 |
| 3.2 Unidad de análisis | 33 |
| 3.3 Población de estudio | 33 |
| 3.4 Tamaño de muestra | 33 |
| 3.5 Selección de muestra | 33 |
| 3.6 Técnicas de recolección de datos | 34 |
| 3.7 Análisis de datos | 41 |
| IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN | 43 |
| 4.1 Análisis e interpretación de resultados | 43 |
| 4.1.2 Análisis e interpretación de resultados descriptivos | 43 |
| 4.1.3. Análisis, interpretación y discusión de resultados Inferenciales. | 49 |

| | |
|----------------------------|----|
| 4.2 Prueba de Hipótesis | 57 |
| CONCLUSIONES | 59 |
| RECOMENDACIONES | 60 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 61 |

| Lista de tablas | Pág. |
|---|-------------|
| Tabla 1. Atribuciones y dimensiones causales | 28 |
| Tabla 2. Muestra de sujetos de educación secundaria participantes | 33 |
| Tabla 3. Muestra de sujetos de educación secundaria participantes del estudio de adaptación de la prueba EA. | 34 |
| Tabla 4. Validez de contenido por criterio de jueces del Cuestionario de Estilos Atribucionales área de logros académicos | 37 |
| Tabla 5. Validez de contenido por criterio de jueces del Cuestionario de Estilos Atribucionales área de relaciones interpersonales | 37 |
| Tabla 6. Índice de correlación ítem-test corregida del Cuestionario de estilos Atribucionales | 39 |
| Tabla 7. Resultados Descriptivo en el cuestionario de Estilos Atribucionales Área de logros académicos. | 44 |
| Tabla 8. Resultados Descriptivo en el cuestionario de Estilos Atribucionales Área de relaciones interpersonales | 45 |
| Tabla 9. Resultados Descriptivo en valores interpersonales | 46 |
| Tabla 10 . Resultados comparativos en el cuestionario de Estilos Atribucionales Área de logros académicos según sexo | 47 |
| Tabla 11. Resultados comparativos en el cuestionario de Estilos Atribucionales Área de relaciones interpersonales según sexo | 48 |
| Tabla 12. Resultados comparativos en valores interpersonales según sexo | 48 |
| Tabla 13. Test de Kolmogorov Smirnov, para comprobar una distribución normal | 49 |
| Tabla 14. Coeficientes de Correlación de Spearman en Estilos Atribucionales del área logros académicos y valores interpersonales. | 50 |
| Tabla 15. Coeficientes de Correlación de Spearman en Estilos Atribucionales y valores interpersonales del área relaciones interpersonales | 51 |
| Tabla 16. Prueba sobre diferencia de medias de Mann-Whitney, en Estilos Atribucionales área logros académicos según sexo | 52 |
| Tabla 17. Prueba sobre diferencia de medias de Mann-Whitney, en Estilos Atribucionales área de relaciones interpersonales según sexo | 53 |
| Tabla 18. Prueba sobre diferencia de medias de Mann-Whitney, en valores interpersonales según sexo | 54 |

“LOS VALORES INTERPERSONALES Y SU RELACIÓN CON LOS ESTILOS ATRIBUTIVOS EN ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE SECUNDARIA”

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo establecer la relación entre los valores Interpersonales y los estilos atributivos de estudiantes del 5to año de educación secundaria. Se utilizó un método descriptivo correlacional, la muestra estuvo conformada por 400 alumnos, distribuidos proporcionalmente a la población. La investigación se llevó a cabo, utilizando el Cuestionario de estilos atributivos y el Cuestionario de Valores Interpersonales SIV de Leonard Gordon. Los resultados indican de acuerdo con el coeficiente de correlación de Spearman que existe correlación significativa ($p < 0,05$) entre los distintos valores interpersonales Soporte, Conformidad, Reconocimiento e Independencia con los Estilos Atributivos en el Área de Logros Académicos y Relaciones Interpersonales. Por el contrario no se obtuvieron correlaciones significativas entre los Valores Interpersonales Benevolencia y Liderazgo con los Estilos Atributivos en las Áreas de Logros Académicos y Relaciones Interpersonales.

Palabras clave: Estilos atributivos, valores interpersonales, estudiantes de quinto grado de secundaria.

Abstract

This research aimed to establish the degree of relationship between interpersonal values and attributional styles of male and female students of the 5th year of secondary education. We used a descriptive correlational method, the sample consisted of 400 students, distributed in proportion to the population. The research was carried out, using the attributional style questionnaire and the Interpersonal Values Questionnaire SIV Leonard Gordon. The results indicate according to the Spearman correlation coefficient exists correlation significant ($p < 0.05$) between the different values interpersonal Support, Conformity, Recognition and Independence with attributional styles in the area of Academic Achievement and Interpersonal Relations. Instead no significant correlations between Interpersonal Values Compassion and Leadership attributional styles in Areas of Academic Achievement and Interpersonal Relations.

Keywords: attributional styles, interpersonal values, high school fifth grade students.

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

1.1 Situación problemática

En el último reporte de la evaluación PISA, realizada en el año 2009 y donde participaron 65 países, el Perú quedó en el puesto 62, demostrando las serias dificultades del actual sistema educativo en la formación académica de los estudiantes, sobre todo en las áreas de comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Ante ello surge el interés por reconocer el problema y generar cambios sustanciales que ayuden a los niños y adolescentes peruanos a aprender, esto se ratifica por lo señalado por Asmad, Palomino, Tam y Zambrano (2004, citados en Chávez,) quienes refieren que los mejores estudiantes peruanos, que están por concluir el nivel secundario, obtienen un desempeño por debajo del de sus pares en la región latinoamericana.

Pero el aprender los conocimientos necesarios exige conocer como se establecen las atribuciones del éxito académico y las relaciones interpersonales. Ya que la evaluación de las atribuciones es importante en la medida en que éstas pueden actuar como variables determinantes, total o parcialmente, de los procesos motivacionales, por su repercusión sobre las expectativas y las respuestas afectivas del sujeto y, en consecuencia, sobre su conducta y rendimiento. Sin embargo no tiene sentido atribuir

los éxitos en matemáticas, por ejemplo, a la habilidad y los fracasos a la falta de habilidad, ya que hechos favorables y adversos tienden a atribuirse sistemáticamente a diferentes tipos de causas, los éxitos a la propia capacidad o esfuerzo y los fracasos a causas externas a uno mismo, fenómeno que puede explicarse por la tendencia a preservar el autoconcepto y la autoestima. Esto es, ante hechos de distinta naturaleza ya sean favorables o adversos, las personas hacemos atribuciones diferentes presentando un "perfil" o "patrón" propio, patrón que tendrá una consistencia mayor o menor en función de la consistencia de las atribuciones particulares que realice el sujeto. Ahora bien, el conocimiento de tales patrones parece especialmente relevante en el contexto de la evaluación que con fines psicopedagógicos se realiza con frecuencia en el ámbito escolar, dado que algunos de ellos son especialmente perjudiciales en cuanto se relaciona con la motivación de los alumnos, haciendo que no se esfuercen y que tiendan a evitar lo relacionado con la escuela. Ante lo expuesto es importante remarcar cuanto es que los valores interpersonales pueden estar ejerciendo su influencia en los estilos atributivos del estudiante, considerando lo referido por Gordon (1979) que los valores interpersonales constituyen aquellos medios que determinan lo que las personas hacen y cómo lo hacen y que éstas están influidas consciente o inconscientemente por el sistema de valores que ellos adopten, ya que constituyen la compatibilidad e incompatibilidad entre valores inter o intraindividuales; es decir, aquel que implica relaciones de un individuo con los demás.

En tal sentido, la relevancia del estudio de los valores en los adolescentes de escuelas secundaria no se establecen en abstracto, sino que se construyen en la acción cotidiana, en la particularidad y contingencias del ambiente educativo el cual incide en que para comprender que los valores, deben sustentarse en *saberes prácticos*, los cuales son interpretados como conductas a las que se les establece un valor de acuerdo con la experiencia personal. Podemos establecer que existen dos grandes grupos de valores que se dan en la sociedad: los valores relacionados con el desarrollo de una moral ciudadana y los valores que permiten a los individuos aprender a desenvolverse en autonomía, solidaridad y compromiso con la comunidad. Siendo la escuela un actor importante que proporciona los conocimientos y experiencias y situaciones que preparan al ser humano para la vida, impartiendo no sólo conocimientos sino desarrollando y profundizando las actitudes y valores que requiere el estudiante a nivel intelectual, interpersonal y moral. Es en estos espacios en los que se presentan, desarrollan y consolidan los valores,

muchos autores han tomado como temática esta variable, siendo Gordon (1977) quien consideró que para hacer una descripción de un individuo tenemos que basarnos en su personalidad, motivaciones y valores, ya que todo influirá en su toma de decisiones y en su conducta, de este modo los valores pueden constituir un medio para determinar lo que los sujetos hacen y cómo lo hacen; muchas de sus decisiones inmediatas o sus planes a largo plazo están influidos por el sistema de valores que adopten. Pero aun al considerar a los valores dentro de la esfera afectiva, estos se van a manifestar en actitudes y en comportamientos, que permitirán incrementar las capacidades y competencias que posibilitan el desarrollo personal, esto se relaciona con un aprendizaje dirigido a aprender a ser y aprender a hacer, que permitirá desarrollar valores y establecer relaciones interpersonales adecuadas. De ese modo podremos lograr una convivencia humana justa, creativa y solidaria.

En el presente estudio el propósito es relacionar los valores interpersonales con los estilos atributivos; dado que consideramos que los valores explican las conductas y los comportamientos de los individuos, además de cómo cada sujeto afronta las situaciones cotidianas; y que los estilos atribucionales del éxito bien logrado va a guardar relación con el sistema de valores propuesto por Gordon (2003) adquiridos por la persona, los cuales están constituidos por componentes cognitivos y afectivos.

1.2 Formulación del problema

En base a las consideraciones previas, el presente estudio se propuso resolver el siguiente problema.

¿Existe relación entre los componentes de los valores interpersonales y los estilos atributivos en los estudiantes de quinto de secundaria?

1.3 Justificación teórica

La investigación responde a escasas investigaciones que sobre valores interpersonales y estilos atributivos en el Perú, por ende se genera una necesidad de describir al estudiante peruano, para generar futuras mejoras educativas.

A nivel teórico se busca dar sustento científico a la teoría de la atribución causal de Weiner, así como la teoría de valores interpersonales de Gordon, obteniendo la relación existente entre ambos constructos y explicando la realidad problemática bajo ambos enfoques. De este modo permitirá conocer los indicadores importantes, no solo para la educación escolarizada, especialmente los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también en el desarrollo personal del individuo dentro de la sociedad, esto permitirá analizar algunas diferencias individuales en el esquema atribucional del alumnado y como éste incide en su desempeño escolar, en las relaciones con sus pares y con los docentes.

1.4 Justificación práctica

A nivel práctico, el estudio se orienta a buscar conocer como los estilos atributivos se relacionan con los valores interpersonales en un contexto real, lo que permitirá establecer prioridades en las actividades escolares para el desarrollo de ciertos valores interpersonales que contribuyan a una atribución del éxito escolar. Además los resultados del presente estudio serán de utilidad para el campo de la Psicología Educacional, por cuanto en la especialidad tanto psicólogos como para educadores y tutores, puedan tener mayores elementos de juicio para ejercer su labor de orientador y ejecutar programas para desarrollar, en el estudiante de secundaria, estilos atributivos positivos a fin de prepararlo para la vida futura en su búsqueda del éxito personal.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Identificar la relación entre los valores Interpersonales y los estilos atributivos de estudiantes del 5to año de educación secundaria.

1.5.2 Objetivos específicos

1. Adaptar el Cuestionario de Estilos Atributivos (EAT) construido por Jesús Alonso y Carlos Sánchez en nuestro medio en estudiantes de cuarto y quinto educación secundaria.
2. Comparar los valores interpersonales de estudiantes del 5to grado de secundaria según la variable sexo.
3. Comparar los estilos atributivos de estudiantes del 5to grado de secundaria según la variable sexo.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del estudio

A continuación se presentarán primero los estudios realizados en el extranjero y luego los del Perú.

Internacionales

Valle et al. (1997) analizaron la relación entre atribuciones y aprendizaje escolar, en concreto, el efecto de las atribuciones causales internas y externas sobre la utilización de diferentes enfoques de aprendizaje. Trataron de comprobar la influencia del hecho de atribuir los resultados académicos a factores causales internos (capacidad y esfuerzo) y externos (suerte) en la utilización de un enfoque de aprendizaje profundo o superficial. Tras el estudio concluyeron que las atribuciones causales internas tienen un efecto significativo sobre el enfoque profundo, mientras que, por el contrario, las atribuciones externas influyen sobre el enfoque superficial, no pareciendo existir ninguna influencia

significativa de las atribuciones internas sobre el enfoque superficial, ni de las atribuciones externas sobre el enfoque profundo.

González, Valle, Suárez y Fernández (1999) realizaron un estudio sobre un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, este estudio planteó un modelo causal entre tres variables motivacionales (tipo de atribuciones, autoconcepto académico y metas de aprendizaje), las estrategias de aprendizaje significativo y el rendimiento académico, en un total de 597 estudiantes universitarios de distintas titulaciones, los resultados demuestran que hay diferencia entre lo que se considera un aprendizaje altamente significativo y el rendimiento académico, así como el rendimiento académico está afectado de forma directa por el tipo de atribuciones, el autoconcepto académico y las metas de logro. Mientras que las estrategias de aprendizaje significativo estaban determinadas únicamente por las metas de aprendizaje, determinadas a su vez por las atribuciones internas y el autoconcepto académico.

Buey y Romero (2003) estudió las relaciones existentes entre motivación de logro, estilos atributivos y expectativas de control, a partir de la información obtenida en las escalas de diversos cuestionarios entre ellos el cuestionario de estilos atributivos, aplicado a estudiantes de enseñanza Secundaria Obligatoria (Reforma del Sistema Educativo, 1990) y su repercusión en el rendimiento académico. La muestra estuvo constituida por 200 estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria. Los procesos de análisis fueron de carácter multivariado: factorial y de regresión. La conclusión más significativa recae en la importancia de las expectativas de control sobre el rendimiento académico. Recomiendan que la intervención sobre las expectativas, debería realizarse de una forma coordinada e integrada en un marco más amplio, se debe insistir en la necesidad de llevar a cabo la orientación desde distintos frentes, todos ellos relacionados y todos ellos necesarios: autoconcepto y autoestima; motivación, atribuciones, expectativas, resolución de conflictos, y comunicación y relaciones humanas. Las expectativas juegan un papel decisorio en el rendimiento académico.

Herrera (2007) realizó una investigación sobre los valores de los adolescentes de un centro español de educación secundaria en el extranjero (Marruecos), cuyos resultados fueron contrastados con adolescentes de otros lugares. En una muestra de

243 adolescentes, de clase social y nivel económico medio-alto. Los resultados mostraron que los tres valores más apreciados por el alumnado de la muestra se dan en el siguiente orden: ideas y creencias de los mayores, respeto y honradez; mientras que para los jóvenes españoles, según Elzo (1999) son: familia, amistad y trabajo; para los universitarios de Zaragoza, según Larumbe y Baillo (2001) son: chicos: libertad y amistad; y chicas: paz, amistad y libertad; para los jóvenes españoles, según el Instituto de la Juventud (2002) son: familia, amistad y amor; y, para los jóvenes argentinos, según Carena et al. (2004) son: solidaridad, respeto, amistad. Lo que contrasta radicalmente, probablemente, debido al factor cultura/religión, entre marroquíes-africanos-musulmanes ("orientales") e hispanos-europeos-cristianos ("occidentales"). Sin embargo, coinciden en el "respeto" con la muestra de alumnos argentinos. En función del sexo, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los valores analizados, obteniendo las adolescentes los mayores rangos promedio en todos ellos. En función de la edad, sólo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los siguientes valores: generosidad, honradez, libertad y moralidad; obteniendo los mayores rangos promedio, siempre, los alumnos de mayor edad. En función del curso, sólo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los siguientes valores: civismo, generosidad, honradez, humanidad, liderazgo, superación y verdad, obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de 1.º de E.S.O. (12 años); en igualdad y tiempo libre y ocio, obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de 4.º de E.S.O. (15 años); y en libertad, moralidad, paz y respeto, obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de 2.º de Bachiller (17 años). En función del "país de nacimiento y nacionalidad", sólo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los siguientes valores: amistad, obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos españoles, y religión, obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos marroquíes. En función de la "cultura/religión", sólo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los siguientes valores: amistad y legalidad, obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos cristianos, y religión, obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos musulmanes.

Neumeister (2004) encontró que alumnos superdotados muy perfeccionistas, en el sentido de que deseaban quedar bien ante los demás, minimizaban sus éxitos atribuyéndolos a la suerte o a variables contextuales, y hacían atribuciones internas, estables e incontrolables de sus fracasos cuando estos suponían no recibir un premio o

un reconocimiento (no ser lo suficientemente bueno), sin embargo cuando el fracaso suponía no haber realizado bien un trabajo las atribuciones de estas personas eran internas e inestables (no haberse esforzado lo suficiente), en este caso la investigación encontró que estos alumnos atribuían sus fracasos a causas externas, los participantes en la investigación de estaban convencidos de que sus fracasos eran debidos al escaso control que tenían sobre sus vidas.

Jernigan (2004) encontró que los alumnos que tenían éxito académico lo atribuían a ellos mismos (el esfuerzo realizado), al profesor, al plan de estudios, a la estructura de la clase, y al entusiasmo y participación de los compañeros de clase, el fracaso lo atribuían a la falta de esfuerzo. Sin embargo el éxito y el fracaso en el área de lengua extranjera lo atribuían a la habilidad (o a su falta). Atribuir los éxitos a causas externas e inestables y los fracasos a causas internas y estables tiene una influencia negativa en la motivación de rendimiento.

Valenzuela (2007) en una investigación realizada en la ciudad de Merida Chile, reporta evidencia empírica que apoyaría la idea de que una baja significancia en la exigencia académica en el plano escolar, tendría efectos negativos sobre la atribución que realizan los alumnos al esfuerzo, como rasgo explicativo del logro académico.

Nacionales

Aguilar (2002) realizó un estudio comparativo de los valores interpersonales en alumnos con alta y baja autoestima con estudiantes universitarios de los tres primeros ciclos de la escuela de Psicología de la Universidad Señor de Sipan de Chiclayo. Los resultados mostraron que existen diferencias significativas en el estudio del nivel Soporte como valor interpersonal entre los estudiantes con alta y baja Autoestima. Existen diferencias significativas estudio del Valor Conformidad. No existen diferencias significativas el valor reconocimiento. Existen diferencias significativas en el Valor Independencia. No existen diferencias significativas en el Valor Interpersonal de Benevolencia. Existen diferencias significativas en el Valor Liderazgo. Los alumnos de alta auto estima poseen puntajes altos en los valores: Liderazgo y Benevolencia. Los

alumnos de baja Autoestima tienden a presentar bajo nivel en los Valores de: Soporte, Conformidad, Reconocimiento e Independencia.

Guerrero (2005) estudio la relación entre los acontecimientos vitales críticos y los valores interpersonales en los alumnos del 5to de secundaria. Encontró que existe relación entre los valores interpersonales de Reconocimiento y los Sucesos Críticos Vitales. Existe una relación inversa entre el Valor Interpersonal independencia y los Sucesos Críticos Vitales. No existe relación significativa entre los valores Interpersonales de Conformidad y Benevolencia y los Sucesos Críticos Vitales.

Murakami (2005) investigó los Valores Interpersonales en Alumnos de 5to año de Educación Secundaria en Colegios Estatales Mixtos de Lima y Piura. Trabajó con 350 estudiantes de 5to de secundaria de Lima y Chulucanas. La investigadora encontró que los estudiantes de Lima tienen una mayor tendencia a revelarse hacia las normas impuestas debido a que se encuentran en una constante lucha por alcanzar estabilidad y seguridad en la vida. A su vez, no sienten la necesidad de ser reconocidos por otros posiblemente debido a que ya se sienten o "se saben" reconocidos, pero evitan demostrarlo ya que podrían ser mal vistos o considerados "jactanciosos" o "petulantes" por los demás, así también valoran más la independencia lo cual refleja un accionar más individualista, buscando el beneficio propio, que podría ser causado por la gran competencia que existe en Lima donde cada uno tiene que velar por sí mismo y luchar constantemente por sobresalir. Entre los adolescentes de Chulucanas se encontró que se presentan como individuos que tienden a respetar las leyes y normas impuestas debido a que se sienten seguros como están, vale decir, no protestan; esto podría deberse a que sus oportunidades de desarrollo y aspiraciones en la vida son limitadas en donde viven. Además, sienten la necesidad de ser reconocidos por otros -cosa que no ocurre en la capital-, ya sea por sus habilidades o su importancia dentro de la sociedad, lo cual refleja un sentimiento de descontento o inferioridad ante el hecho de percibirse como poco conocidos y un tanto olvidados. Finalmente, tienen poca preferencia por el valor de independencia, lo cual denota una mayor inclinación por hacer las cosas pensando en las necesidades e intereses de su grupo o comunidad debido a que en su entorno, el nivel de competitividad es menor que en Lima, y sumado a sus niveles de conformismo, no se preocupan mayormente por sobresalir, sino más bien, por llevar una vida en comunidad y en familia.

Carmona y León (2005) investigaron la relación entre la inteligencia intrapersonal y los valores interpersonales en estudiantes del primer ciclo de Psicología de la Universidad Cesar Vallejo de Trujillo. Encontraron que la Inteligencia Intrapersonal y los Valores Interpersonales son variables independientes que no guardan relación entre ellas. El componente liderazgo correlaciona con la inteligencia intrapersonal. El valor Interpersonal de Liderazgo correlaciona con la Inteligencia Interpersonal.

Romero y Villegas (2006) realizaron una comparación de los valores interpersonales de los estudiantes de primer ciclo con los del onceavo ciclo. Los resultados mostraron que los alumnos del primer ciclo tienen mayor predominio de la escala de Soporte quienes tienen mayor necesidad de contar con la consideración y aprobación de los demás, en tanto que los alumnos de onceavo denotan menos necesidad de apoyo y comprensión de los demás. Los alumnos del Primer ciclo de Psicología tienden a una mayor necesidad de Reconocimiento, en tanto que los del Onceavo, revelan menor necesidad de Reconocimiento. El valor de Independencia y autonomía predominan en el grupo del Onceavo ciclo, en tanto que los alumnos del Primer ciclo denotan una tendencia hacia una adecuada socialización. La Benevolencia es un valor que se presenta con mayor énfasis en el grupo del Primer ciclo, a diferencia de los del Onceavo ciclo, quienes parecen ser más objetivos y realistas con las necesidades ajenas. El valor de liderazgo aun no se halla afianzado en alumnos del Primer ciclo de la carrera de Psicología; en tanto que, en los alumnos del Onceavo ciclo existe un mayor predominio de este valor. A menor experiencia universitaria, existe mayor necesidad de Soporte y consideración de los demás. Es decir, la experiencia universitaria, posibilita mayor seguridad en los sujetos del estudio. No se hallan diferencias estadísticamente significativas en el valor de Conformidad entre los estudiantes de Primer y Onceavo ciclo de la carrera profesional de Psicología. El valor de Reconocimiento coexiste como una necesidad en los alumnos ingresantes y va desapareciendo esta búsqueda de reconocimiento a medida que se acrecienta la experiencia profesional. La escala de Independencia evoluciona favorablemente en la medida que se desarrolla otras habilidades como las académicas, las de formación personal, entre otras que permita actuar con mayor autonomía a medida que estas evolucionan. La Benevolencia es un valor que coexiste en los estudiantes de Psicología, pero que va evolucionando hacia una mayor objetividad y realismo en la percepción de los problemas humanos, a medida

que la formación en Psicología se acrecienta. El Liderazgo, es un valor en las relaciones interpersonales que evoluciona favorablemente a medida que se va consolidando la formación profesional del psicólogo.

Matalinares, Sotelo, Sotelo, Arenas, Dioses, Yaringaño, Muratta y Pareja (2009), realizaron un estudio sobre el juicio moral y valores interpersonales en estudiantes de secundaria de las ciudades de Lima y Jauja, tuvo como objetivo establecer si existía o no relación entre el juicio moral y los valores interpersonales de los estudiantes de 4to y 5to de secundaria de Lima y Jauja. Para la realización del proyecto evaluaron a 355 estudiantes de 4to y 5to de secundaria, de ambos sexos, cuyas edades fluctuaron entre los 14 y 18 años de edad, procedentes de diversos centros educativos estatales de Lima y Jauja a quienes se aplicó el test de reflexión socio moral propuesta por Kohlberg y adaptado por Majluf (1986) y el Cuestionario de Valores Interpersonales SIV propuesta por Leonard Gordon adaptado por Higuera (1972) y Pérez (1987). Se encontró que las variables Juicio Moral y Valores Interpersonales se encuentran asociadas. El juicio moral se relaciona con las dimensiones conformidad, reconocimiento y benevolencia. Por otro lado, se encontró que existen diferencias significativas entre los alumnos de Jauja y Lima en valores interpersonales, pero no ocurre lo mismo con el juicio moral, tanto en Jauja como en Lima los estudiantes responden en forma similar. En las dimensiones de conformidad, reconocimiento y benevolencia de los estudiantes se muestra diferente en función del sexo. Las mujeres obtienen mejores resultados que los varones, no sucede lo mismo en el caso del juicio moral. Por último, se encontraron diferencias significativas entre el juicio moral y los valores en función del grado de instrucción.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Concepto de valor

La palabra valor viene del latín valor, valere (fuerza, salud, estar sano, ser fuerte). Cuando se habla sobre un valor se está afirmando que es bueno, digno de aprecio y estimación. De otro lado, en el campo de la ética y la moral los valores son cualidades que podemos encontrar en el mundo que nos rodea. “El valor es una cualidad por la que una persona, un hecho despierta mayor o

menor aprecio, admiración o estima. Es decir, un valor nos indica la importancia, significación o eficacia de algo” citado por Pareja (2004).

Los valores, en general, tanto personales como interpersonales, a decir de Jorge Emiro Restrepo (2009) hacen referencia a contenidos semánticos, emocionales y simbólicos que a su vez constituyen un núcleo cognitivo que caracteriza y diferencia a las personas y a los grupos sociales.

Kurtines, Azmitia & Gewirtz, 1992 citado por Restrepo (2009) explican que los valores, junto con las motivaciones, son formas que determinan el pensamiento y el comportamiento de las personas. Los valores definen estilos de personalidad y definen la idiosincrasia de los individuos y de los grupos y se construyen en la interacción social (Berger & Luckman, 1967 citado por Restrepo (2009).

Ahora bien, la dinámica cultural y el aprendizaje social determinan, en gran medida, el tipo de valores que cada grupo e individuo desarrolla e integra a su repertorio comportamental. Es importante agregar, que los valores son parte integral de la estructura cognitiva de la persona y de la estructura cultural de las sociedades. Para comprender el comportamiento de los individuos y la dinámica de las sociedades es necesario entender la estructura valorativa que subyace a sus conductas, a sus elecciones, a sus motivaciones, a sus decisiones, a sus actos (Triandis, 1994) citado por Restrepo (2009).

A decir de Railton (2003) es común hallar una estrecha relación entre los valores y la moral de una u otra forma, los valores se constituyen en un tipo de sistema de evaluación que atribuye una estimación del nivel de agrado o desagrado para una situación, objeto o persona determinada. Este sistema de evaluación es el producto de años de evolución social que, con el paso de la vida, queda impreso en la forma de actuar y de pensar de los individuos. Las personas crecen motivadas por sus valores y, paradójicamente, se estancan en dilemas irresolubles por la misma estrechez de su sistema de valores. La moral guía al hombre por el camino del bien, los valores conducen al hombre por el sendero de lo que es bueno. Ambos, valores y moral, determinan el fenómeno social a partir de las posibilidades que ofrecen o limitan en las acciones de los hombres.

Es importante recalcar que los valores constituyen una parte indeleble del ser humano. Tienen más fuerza que las creencias cuando se evalúa su peso en la toma de decisiones.

May (1978) sostiene que el valor es un avance hacia una forma de conducta, hacia objetivos, hacia fines de la vida a los que nos dedicamos y hacia los cuales elegimos dirigirnos, porque creemos que son los modos de vida más deseables. Las creencias vinculan al hombre con la racionalidad, con el juicio. Los valores lo vinculan con aquello con lo que está realmente comprometido, con lo que estima valioso. A decir de Wallace, Pettit, Scheffler & Smith, (2006) las creencias se negocian, los valores se celan irasciblemente. Mora (1995) sostiene que los valores están relacionados con las grandes convicciones humanas de lo que es bueno, de lo que es mejor y de lo que es óptimo; tienen la facultad, en sí mismos, de propiciar alegría, satisfacción y felicidad a quienes lo poseen y por tanto son fundamentales en la búsqueda de la plena realización humana. Para Frondizi (1972) el concepto valor abarca contenidos y significados diferentes y ha sido abordado desde diversas perspectivas y teorías. En sentido humanista, se entiende por valor lo que hace que un hombre sea tal, sin lo cual perdería la humanidad o parte de ella.

Diferentes enfoques de los valores

Enfoque Psicoanalista

Según S. Freud (1971), las normas sociales se interiorizan a partir de un mecanismo de defensa del yo o principio de realidad. Es decir, se produce una regulación de los impulsos según las exigencias sociales. Este proceso se desarrolla durante los seis primeros años de vida, tomando como modelo a los adultos de su entorno más cercano. Por tal motivo es tan importante la figura de los padres y la expresión afectiva que procuren, para que el niño tenga una correcta evolución emocional.

Enfoque Conductista y Neoconductista

Este enfoque busca ser más objetivo y científico, con el hombre, el cual es considerado pasivo, objeto de influencias y circunstancias. Analiza su conducta

en relación con su realidad, solo con lo que puede observar y comprobar. Considera la formación de valores como un proceso de aprendizaje de conductas mediante un proceso de condicionamiento de recompensa y castigo. (Ojalvo, 2001)

Enfoque Cognitivista

Es una importante corriente en el estudio de los valores, pero también limitada en su enfoque del desarrollo moral, entre sus máximos exponentes se tiene a Jean Piaget y L. Kohlberg.

Jean Piaget, defiende que en el proceso de interiorización (de lo externo a lo interno) se logra la autonomía moral cuando se alcanza un desarrollo del pensamiento lógico, logrando la descentralización del punto de vista y el respeto a la del otro, basándose en el desarrollo intelectual.

Establece tres niveles para la adquisición de los valores. El primero, es el nivel premoral, en el cual no existe sentido de obligación a las reglas. El segundo, el heterónomo, que es la obediencia a las normas y respeto a la autoridad. Finalmente, el nivel autónomo, donde las relaciones recíprocas de las normas y leyes.

Por su parte L. Kohlberg, incluye lo afectivo de forma paralela a lo cognitivo. Planteando así que el rol causal del juicio moral parece ser debido a la conexión de las variables contextuales (de la situación) y cognitivas, actitudinales o afectivas.

Por su parte John Dewey establece tres niveles en la construcción de los valores sociales. El preconventional, en el que la conducta es guiada por impulsos sociales y biológicos. El convencional, donde se aceptan las normas establecidas sin ninguna reflexión crítica. Y el nivel autónomo, donde se actúa de acuerdo al propio pensamiento y las creencias.

Los Valores en la Psicología Marxista

El enfoque histórico cultural en la psicología de orientación marxista señala que en el niño existe una zona de desarrollo potencial entre lo que él sabe hacer sólo y lo que puede hacer con ayuda de los demás. La enseñanza cumple esa misión de desarrollo y organizadora de ese espacio.

En cada etapa del desarrollo hay una especial combinación de las condiciones internas y las condiciones externas que determinan el curso de su desarrollo psíquico, a lo que Vigotsky denominó situación social del desarrollo.

La apropiación es el paso de un plano social externo a un plano individual interno de los productos histórico-culturales de la humanidad. Al mismo tiempo es un proceso de construcción de las funciones psíquicas superiores, de su transformación y desarrollo.

El contenido psíquico ontogenético aparece primero en un plano interspíquico, como relación intersubjetiva y luego en un plano intrapsíquico, constituyendo esta la ley genética fundamental del desarrollo psíquico.

Para Gordon *“los valores pueden constituir un medio para determinar lo que los sujetos hacen y cómo lo hacen; muchas de sus decisiones inmediatas, así como sus planes a largo plazo están influidas, consciente o inconscientemente, por el sistema de valores que adopten”* Gordon, (2003, citado en Emiro y cols., 2009). Ahora bien, desde un punto de vista socio-educativo, los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social.

De acuerdo a Gordon los valores se pueden apreciar en dos niveles: valores personales y valores interpersonales, estos últimos serán de interés para el presente estudio. Los valores interpersonales implicarían para el sujeto las siguientes características (Gordon, 1995; citado en Emiro y cols., 2009):

- *Soporte* (S): ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración.
- *Conformidad* (C): hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas; hacer lo que es aceptado e idóneo, ser conformista.
- *Reconocimiento* (R): ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás.
- *Independencia* (I): tener el derecho a hacer lo que uno quiera ser, ser libre para decidir por sí mismo, ser capaz de actuar según el propio criterio.
- *Benevolencia* (B): hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los poco afortunados, ser generoso.
- *Liderazgo* (L): estar a cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder.

2.2.2. Teorías de la Atribución

Fritz Heider inicia el método para evaluar cómo la gente percibe el comportamiento de sí mismo y de las demás personas, se refiere a cómo la gente genera explicaciones causales. Sustenta que todo comportamiento esta determinado por factores internos o externos:

- Atribución externa: la causalidad se asigna a un factor, a un agente o a una fuerza exterior. Los factores externos se salen fuera de su control. También conocida como atribución circunstancial.
- Atribución interna: la causalidad se asigna a un factor, a un agente o a una fuerza interior. Los factores internos caen dentro de su propio control. Conocido también como atribución disposicional.

Heider brinda una explicación del comportamiento humano limitada, puesto que tiende a atribuir los éxitos de otros y nuestras propias fallas a factores externos. No se percibe el éxito de otros como un mérito propio y tampoco las percibimos como nuestras propias fallas. Se tiende a atribuir nuestros propios éxitos y señalar como resultados de sus factores internos las fallas de los otros. Se percibe los éxitos propios como mérito personal y las fallas de los demás como sus propias responsabilidades.

En la percepción de las personas sobre su comportamiento, esta se aproxima en lugar de evitar las tareas relacionadas con tener éxito. Porque él cree que el éxito se debe a altos grados de capacidad y esfuerzo de los cuales se siente confiado. Si se cree que el fracaso es causado por la mala suerte o por un examen pobre, es decir, que no es su falta, el fracaso no lastima su autoestima y en el caso de éxito, reforzará su orgullo y confianza. Persiste cuando el trabajo se pone difícil en lugar de rendirse. Porque el fracaso se asume atribuible a una carencia de esfuerzo, que él puede cambiar esforzándose más. Selecciona los desafíos de dificultad moderada (tasa de éxito del 50%). Porque la retroalimentación de esas tareas le dicen más sobre cuán bien lo está haciendo, mientras las tareas muy difíciles o muy fáciles le informan poco sobre su capacidad o eficacia. Trabaja con mucha energía porque cree que los resultados están determinados por cuánto empeño pone en alcanzarlos.

Posteriormente, el aporte de otros autores como Kelley (1967) que fueron agregados a la teoría inicial de Heider, plantea como hipótesis sobre los factores que afectan la formación de las atribuciones:

- Consistencia de la información. El grado en el cual el agente adopta el mismo comportamiento ante un evento en diferentes oportunidades.
- Distinción de la información. El grado en el cual el agente adopta diversos comportamientos ante diversos eventos.
- Información consensuada. El grado en el cual otros agentes adoptan el mismo comportamiento ante el mismo evento.

Además Heider (1967) establece como pasos en el proceso de la Atribución:

- Percepción. La persona debe percibir u observar el comportamiento.
- Juicio. La persona debe creer que el comportamiento fue realizado intencionalmente.
- Atributo. La persona debe determinar si cree que forzaron a la otra persona para que tenga un determinado comportamiento, en cuyo caso la causa es atribuida a la situación.

Esto puede llevar a plantear que un factor es controlable si creemos que podemos alterar si así lo deseamos y un factor sería incontrolable si es que no creemos que podamos alterar fácilmente. Lo cual puede llevar a considerar que al éxito se le pueden atribuir por lo menos a cuatro factores causales:

- Esfuerzo. Un factor interno e inestable sobre el que podemos ejercitar mucho control.
- Capacidad. Un factor relativamente interno y estable sobre el cual no ejercitamos mucho control directo.
- Nivel de dificultad de la tarea. Un factor externo y estable que está en gran parte más allá de nuestro control.
- Suerte. Un factor externo e inestable sobre el cual ejercitamos muy pequeño control.

2.2.3. Teoría de la atribución causal

Una de las teorías que se ha propuesto explicar la motivación humana en general, y, en particular la motivación con que los alumnos afrontan el aprendizaje y el trabajo escolar ha sido la Teoría de la Atribución Causal de Weiner (1979, 1986; Alonso Tapia y Mateos, 1986). Esta teoría parte de dos supuestos: primero, que las personas necesitan comprender y dominar el ambiente que les rodea y su propia vida para hacer que ambos sean algo predecibles y controlables; y, establece que se tratan de comprender, en particular, los determinantes causales de la propia conducta y de la de los demás (González, 2005). Cabe señalar, que la teoría de la atribución causal tiene su origen en la teoría del sentido común de

Heider y, en la actualidad, los aportes de Weiner han determinado que cada una de las causas poseen dimensiones causales que condicionarán las consecuencias psicológicas (cognitivas y afectivas) y el propio rendimiento final obtenido (González, 2005). En este sentido, la conducta se considera como un continuo de episodios dependientes unos de otros, el éxito y el fracaso dan lugar, respectivamente, a respuestas emocionales positivas y negativas. Pero si los resultados son inesperados (aprobar cuando no se tenía esperanza de ello), negativos (reprobar, tanto si se esperaba como si no) o de gran importancia (conseguir ingresar a la universidad), tendemos a preguntarnos por las causas que los han determinado y a buscar respuesta a tales preguntas (Wong y Weiner, 1981; Alonso Tapia y Pardo Merino, 1986). Por otra parte, las explicaciones que nos damos influyen en nuestras respuestas emocionales y en nuestras expectativas y, a través de ellas, en el interés y esfuerzo que ponemos en conseguir alcanzar nuestras metas. Pues bien, desde la perspectiva del diagnóstico psicológico y cuando el objetivo del mismo es posibilitar la toma de decisiones de intervención en relación con la modificación del comportamiento del sujeto, la evaluación de las atribuciones interesa en la medida en que éstas pueden actuar como variables determinantes total o parcialmente de los problemas motivacionales, por su repercusión sobre las expectativas y las respuestas afectivas del sujeto y, en consecuencia, sobre su conducta. Sin embargo, de cara a la intervención psicológica no sólo interesa conocer las atribuciones específicas que el sujeto realiza ante determinados hechos, sino si tales atribuciones se dan de forma más o menos consistente, a través de distintos momentos y situaciones. Esto es, lo que interesa conocer y evaluar son sus "estilos atributivos" Metalsky y Abramson, (1981).

En principio puede considerarse que existen tantos tipos de estilos atributivos como causas a las que atribuir los hechos que se tratan de explicar. Así mismo, al igual que las distintas causas a que pueden atribuirse los hechos observados en relación con la propia conducta pueden clasificarse dentro de distintas dimensiones: interno-externo, estable-inestable, controlable-no controlable, general-específico Abramson, Seligman y Teasdale, (1978; Weiner, 1979, 1986; Alonso Tapia, 1983).

Tabla 1. Atribuciones y dimensiones causales

| Estabilidad | Locus de causalidad | | | |
|------------------|---|--|------------------------------------|-------------------------------------|
| | Interno | | Externo | |
| | Controlable | Incontrolable | Controlable | Incontrolable |
| Estable | Esfuerzo habitual a largo plazo. | Aptitudes. Capacidad. | Favoritismo habitual del profesor. | Facilidad o dificultad de la tarea. |
| Inestable | Estrategias. Conocimientos. Esfuerzo puntual. | Salud el día del examen. Inspiración. | Ayuda de los amigos y profesores. | Suerte. Azar. Fortuna. |

Fuente: González (2005).

Elaboración: Propia.

De acuerdo con la teoría de Weiner (1979) las dimensiones atribucionales poseen importantes propiedades psicológicas. La dimensión internalidad influye en las emociones que se experimentan ante la obtención de un determinado resultado. Por tanto, si el resultado es positivo y la atribución interna, el sujeto aumentará su autoestima y experimentará otras emociones agradables. La dimensión estabilidad afecta a las expectativas. De este modo si la atribución es estable el sujeto generará expectativas de que en el futuro ese resultado (positivo o negativo) se repetirá. La dimensión controlabilidad influye en la motivación. Por consiguiente, la atribución del éxito y el fracaso a causas controlables (p.e., el propio esfuerzo) produce motivación y persistencia por lograr la meta. Por último, si la causa atribuida se considera global, los efectos psicológicos (positivos o negativos) tenderán a ser generalizados.

De este modo conocer las causas a las cuales se atribuye un determinado resultado conlleva una especial relevancia para el psicólogo en contextos educativos. Tanto si pretendemos estudiar el estilo atributivo (atribuciones que consistentemente se aplican en diferentes momentos y situaciones de la vida)

como si estamos interesados en adscripciones más específicas (explicaciones atributivas que suelen darse en un contexto concreto). En conclusión, el conocimiento de las atribuciones que utiliza un individuo o un grupo social, y en el caso nuestro un alumnos en dentro de una institución educativa, al explicar ciertos acontecimientos, resultados o procesos (por ejemplo el rendimiento académico o las relaciones sociales), es importante para analizar la repercusión de dichas adscripciones causales, así como para aplicar cualquier tratamiento atribucional (cambio de actitudes, expectativas o inferencias sobre los hechos).

2.2.4. Atribuciones causales

La literatura nos ha mostrado que uno de los factores importantes en el rendimiento escolar es la atribución que los alumnos realizan sobre su éxito o fracaso académico Manassero y Vásquez, (1995; Mascarenhas, Almeida, y Barca, 2005).

Según Bernard Weiner (1986), el tipo de atribuciones que el alumno realiza es determinante para poner en juego su esfuerzo y su compromiso con la tarea. En otras palabras, unos determinados tipos de atribuciones repercuten más positivamente sobre el deseo de tener éxito en las tareas escolares (motivación de logro). Estas atribuciones se distinguen bajo los criterios de locus de causalidad, estabilidad y controlabilidad y dan lugar a determinadas emociones que, finalmente, tienen un impacto importante en la motivación del alumno (García y Doménech, 1997, Ver también, Alonso Tapia, 1984,1987).

Desde esta perspectiva, la Motivación de Logro, y a través de ella, el rendimiento académico, se ven favorecidos en la medida en que las atribuciones causales sean:

1. De carácter interno. Es decir, que se atribuye a uno mismo la responsabilidad por el éxito o fracaso de la meta. Ejemplo de lo anterior lo constituye la atribución a la habilidad (carácter interno) mientras que la dificultad de la tarea adquiriría la connotación opuesta (carácter externo).

2. *De carácter inestable.* Es decir, que aquello que causa el éxito o el fracaso es susceptible de modificación. El tipo de atribución inestable varía, a su vez dependiendo si es de carácter interno o externo.

3. Con todo, es la atribución al esfuerzo la que más claramente facilita el aprendizaje. La suerte, entre otras atribuciones inestables, si bien puede variar, no es controlable, y en muchos casos se vuelve una atribución estable (Cf. Bueno, 1993, 2004). Eventualmente, la habilidad o la inteligencia, generalmente concebidas como estables, pueden también ser concebidas como algo desarrollable, facilitando de igual manera la Motivación de Logro.

4. *De carácter controlable.* Es decir, que el sujeto conciba atribuciones cuya naturaleza sea controlable por él. Ejemplo de lo anterior es el esfuerzo, el cual puede verse afectado por voluntad del sujeto, mientras que la suerte escapa a cualquier posibilidad de control.

Dependiendo de la atribución que el aprendiz genera en torno a las causas que producen una actuación eficaz o ineficaz, establece una serie de conceptos, de expectativas, que condicionan la actividad a la hora de iniciar una nueva tarea (Ugartetxea, 2002). De esta manera, la explicación que un alumno da sobre sus resultados en una tarea y su clasificación atribucional, determina en gran medida, su posterior aprendizaje. En el caso de las atribuciones asociadas al esfuerzo observamos que en ellas confluyen los tres elementos señalados arriba, es decir, 1) es controlable, es decir, el alumno puede decidir intervenir sobre ella, a diferencia, por ejemplo, de la suerte, donde sólo queda esperar que los hados sean propicios; 2) es una atribución interna, es decir, vinculada íntimamente a la persona, se relaciona con ella misma y, por lo tanto, permite un compromiso más estrecho con ella y 3) esta atribución supone la modificabilidad de rasgo. Se puede poner más esfuerzo, y si eso es lo que produce el éxito, a mayor esfuerzo, mejores serán los resultados.

2.3 Hipótesis

General:

Los valores Interpersonales se relacionan con los estilos atributivos en estudiantes del 5to año de educación secundaria.

Específicos:

1. Existen diferencias en valores interpersonales de estudiantes del 5to grado de secundaria según la variable sexo.
2. Existen diferencias en estilos atributivos de estudiantes del 5to grado de secundaria según la variable sexo.

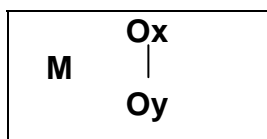
CAPITULO III

METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

Tipo de investigación sustantiva descriptiva. Sánchez y Reyes (1996, 2006), definen una investigación sustantiva, porque combina características de la investigación pura y aplicada; es decir, se asume una perspectiva teórica para describir y explicar un problema y al mismo tiempo los resultados del estudio pueden ser de utilidad para la población sobre la que se realiza la investigación.

Se utilizará el diseño descriptivo correlacional. Este diseño según Sánchez y Reyes (1996), se orienta a determinar el grado de relación existente entre dos o más variables en una misma muestra de sujetos, cuyo diagrama es el siguiente:



Donde:

M : es la muestra de estudiantes de quinto grado de secundaria

- r** : relación entre variables estudiadas
Ox : mediciones de estilos atributivo
Oy : mediciones de valores interpersonales

3.2 Unidad de análisis

Alumnos de 5° grado de educación secundaria de Lima Metropolitana.

3.3 Población de estudio.

La población que se tomará en el presente trabajo de investigación son alumnos de 5° grado de educación secundaria de instituciones educativas de Lima Metropolitana.

3.4 Tamaño de muestra

La muestra está conformada por 400 alumnos, procedentes de los distritos como a continuación se detalla.

Tabla 2. Muestra de sujetos participantes

| Distritos | No. De alumnos |
|------------------------|----------------|
| San Juan de Lurigancho | 158 |
| Comas | 120 |
| Puente Piedra | 132 |

N=400

3.5 Selección de la muestra.

Se utilizará un método No Probabilística Intencional, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Pertenencia a una Institución Educativa de Lima Metropolitana.
- Estar matriculado en el quinto grado de educación secundaria.

Los colegios se encuentran en la zona de Carabayllo, Comas y Puente Piedra. distritos en crecimiento económico que conlleva algunos problemas como parte de la realidad nacional, como son los problemas de las drogas, el pandillaje, el maltrato infantil, el maltrato a la mujer, la preocupación ambiental, la corrupción la inseguridad ciudadana entre otros.

Los distritos tienen características comunes como: Falta de servicios públicos de Agua Potable, Alumbrado eléctrico y recojo de basura. Sus pobladores provienen en su mayoría de provincias.

3.6 técnicas e instrumentos de recolección de datos

INSTRUMENTOS:

La investigación se llevó a cabo, utilizando dos instrumentos psicológicos:

- Cuestionario de estilos atributivos (CEA) de Tapia y Sánchez
- Cuestionario de Valores Interpersonales (SIV) de Leonard Gordon.

a) Cuestionario de estilos atributivos

El Cuestionario de Estilos Atributivos fue elaborado por Tapia y Sánchez García (1992) de la Universidad Autónoma de Madrid, fue diseñado para alumnos de 11 a 15 años, y su forma de aplicación puede ser colectiva e individual, el objetivo de la prueba es evaluar los patrones atributivos en el ámbito de las relaciones interpersonales y de los logros académicos, la duración en la aplicación es de 20 a 30 minutos. El presente test está sustentado en la Teoría Atribucional de Weiner y las áreas que mide son: Logros académicos y relaciones interpersonales.

Para la presente investigación en un primer momento se realizó la adaptación de la prueba en una muestra que estuvo conformada por los alumnos matriculados en cuarto, quinto de secundaria de Lima Metropolitana. Se utilizó una muestra de 364 alumnos. Para la obtención de la muestra se aplicó un procedimiento de muestreo no probabilístico intencionado.

La muestra quedo conformada según la siguiente tabla:

Tabla 3. Muestra de sujetos de educación secundaria participantes del estudio de adaptación de la Prueba EAT

| | Hombre | Mujer | Total |
|--------------|--------|-------|-------|
| 4 | 67 | 71 | 138 |
| 5 | 109 | 117 | 226 |
| Total | 176 | 188 | 364 |

Se observa de la Tabla 3 que la muestra esta constituida por 188 mujeres y 176 hombres. En el caso de los hombres 67 pertenecen al 4to de secundaria y 109 al 5to de secundaria, en las mujeres 71 son de 4to de secundaria y 117 de 5to de secundaria.

INSTRUMENTOS.

Instrumento 1:

Cuestionario de Estilos Atribucionales, original de Alonso y Sánchez (1992), adaptación de Matalinares, Tueros, Yaringaño (2009) dirigido a alumnos de 14 a 16 años, de aplicación Colectiva e individual, con el propósito de evaluar los patrones atribucionales en el ámbito de las relaciones interpersonales y de los logros académicos.

Esta prueba esta constituida por las siguientes áreas:

1. LOGROS ACADÉMICOS.

- 1.1 *Externalizacion e incontrolabilidad de los resultados académicos.* Hacen referencia a la atribución de los éxitos académicos a causas externas al propio sujeto no controlables por el mismo, a saber, la suerte y otras personas.
- 1.2 *Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo.* Hace referencia al fracaso académico, resultado que se atribuye a la falta de esfuerzo; causa normalmente percibida como interna, variable y controlable,
- 1.3 *Atribución del éxito académico a la habilidad.* En estos elementos el éxito se atribuye a causas internas, estables y controlables.
- 1.4 *Atribución del fracaso al profesor.* El contenido de los elementos hace referencia a la atribución del fracaso al profesor. Al igual que en otros factores, incluye todos los elementos generales y específicos que se esperaba que estuviesen relacionados. Este factor se percibe como causa normalmente percibida como externa y no controlable.
- 1.5 *Atribución del éxito al esfuerzo,* externalizacion e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. Causa habitualmente percibida como interna, variable y controlable
- 1.6 *Atribución del fracaso a la falta de habilidad.* El fracaso académico se atribuye a la falta de habilidad. Causa normalmente percibida como interna, estable y no controlable.

2. RELACIONES INTERPERSONALES:

2.1 *Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales.* Hacen referencia a la atribución fracaso en las relaciones interpersonales a causas internas -falta de esfuerzo o de habilidad.

2.2 *Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo.* Hacen referencia a la atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo, éste es el nombre que hemos dado a este factor.

2.3 *Externalización del éxito en las relaciones interpersonales.* En estos elementos el fracaso se atribuye a la falta de habilidad y el éxito se atribuye a la misma causa o a causas externas como la suerte o los otros (resto de los elementos).

2.4 *Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad.* El contenido de los elementos hace referencia a la atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad y a las otras personas. Refleja la tendencia a internalizar del éxito, que se atribuye a la habilidad.

2.5 *Externalización del fracaso.* El contenido de los mismos hace referencia a la atribución del fracaso a la mala suerte o a acción de otras personas, esto es, a causas externas.

Análisis de resultados psicométricos.

A continuación se presentan los resultados psicométricos para establecer la confiabilidad y validez del cuestionario de estilos atributivos elaborada por Alonso Tapia y Sánchez García, para la evaluación de la variable estilos atributivos.

De acuerdo con esto se utilizaran el coeficiente V de Aiken para establecer la validez de contenido por criterio de jueces y el coeficiente alfa de Cronbach para obtener la confiabilidad de las medidas del instrumento.

a. Validez de contenido. Se estableció a través del criterio de 10 jueces expertos que contaban con el grado de magister o doctor con reconocida trayectoria y experiencia en el campo profesional, para lo cual se utilizó el Coeficiente V. De Aiken. De acuerdo con Escurra (1988), en un grupo de ocho jueces se requiere que por lo menos siete estén en concordancia para que el ítem sea válido, alcanzando coeficiente V iguales o superiores a 0,88, a un nivel de significación estadística de $p < 0,05$. A continuación se presentan en las tablas 1 y 2, los resultados obtenidos, en primer los Estilos Atribucionales Área de logros académicos.

Tabla 4. Validez de contenido por criterio de jueces del Cuestionario de Estilos Atribucionales área de logros académicos

| | Ítem | V Aiken | Decisión | | Ítem | V Aiken | Decisión |
|--|------|---------|----------|--|------|---------|----------|
| Escala 1: Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos y fundamentalmente el éxito | 20 | 1,00 | A | Escala 5: Atribución del éxito al esfuerzo. | 3 | 1,00 | A |
| | 32 | 1,00 | A | | 13 | 0,88 | A |
| | 39 | 0,88 | A | | 21 | 1,00 | A |
| | 50 | 0,88 | A | | 41 | 1,00 | A |
| | 51 | 1,00 | A | | 56 | 0,88 | A |
| | 55 | 0,88 | A | | 62 | 1,00 | A |
| | 61 | 1,00 | A | | | | |
| | 63 | 1,00 | A | | | | |
| Escala 2: Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo | 7 | 1,00 | A | Escala 6: Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. | 5 | 1,00 | A |
| | 17 | 0,88 | A | | 11 | 0,88 | A |
| | 25 | 0,88 | A | | 29 | 0,88 | A |
| | 33 | 0,88 | A | | 36 | 0,88 | A |
| | 46 | 0,88 | A | | 64 | 1,00 | A |
| Escala 3: Atribución del éxito académico a la habilidad. | 2 | 1,00 | A | Escala 7: Atribución del fracaso a la falta de habilidad | 8 | 1,00 | A |
| | 14 | 1,00 | A | | 19 | 0,88 | A |
| | 43 | 1,00 | A | | 48 | 0,88 | A |
| | 58 | 0,88 | A | | 67 | 1,00 | A |
| | 59 | 1,00 | A | | | | |
| Escala 4: Atribución del fracaso al profesor | 6 | 1,00 | A | | | | |
| | 9 | 0,88 | A | | | | |
| | 27 | 1,00 | A | | | | |
| | 35 | 1,00 | A | | | | |
| | 54 | 1,00 | A | | | | |

A= Aceptado

Tabla 5. Validez de contenido por criterio de jueces del Cuestionario de Estilos Atribucionales área de relaciones interpersonales

| | Ítem | V Aiken | Decisión | | Ítem | V Aiken | Decisión |
|--|------|---------|----------|---|------|---------|----------|
| Escala 8: internalización del fracaso en las relaciones interpersonales. | 10 | 0,88 | A | Escala 11: atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad. | 18 | 0,88 | A |
| | 16 | 1,00 | A | | 24 | 1,00 | A |
| | 26 | 0,88 | A | | 38 | 0,88 | A |
| | 28 | 1,00 | A | | 47 | 1,00 | A |
| | 53 | 0,88 | A | | 66 | 0,88 | A |
| | 68 | 0,88 | A | | | | |
| Escala 9: atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo | 4 | 1,00 | A | Escala 12: externalización del fracaso | 22 | 1,00 | A |
| | 12 | 1,00 | A | | 31 | 0,88 | A |
| | 30 | 1,00 | A | | 34 | 0,88 | A |
| | 37 | 0,88 | A | | 42 | 1,00 | A |
| | 54 | 1,00 | A | | 45 | 1,00 | A |
| | 65 | 1,00 | A | | 49 | 0,88 | A |
| Escala 10: externalización del éxito en las relaciones interpersonales. | | | | | 57 | 1,00 | A |
| | 1 | 1,00 | A | | | | |
| | 15 | 0,88 | A | | | | |
| | 23 | 0,88 | A | | | | |
| | 40 | 0,88 | A | | | | |
| | 44 | 1,00 | A | | | | |
| | 60 | 0,88 | A | | | | |

A= Aceptado

De las tablas 4 y 5 se observa que el valor de V de aiken en cada uno de los casos es igual o mayor de 0,88, por tanto se decide aceptar la validez de los ítems de las escala por criterio de jueces.

b. Confiabilidad. Se realizo mediante el coeficiente alfa de Cronbach para obtener la medida de la consistencia interna. En la tabla 3 se presentan los resultados del análisis de los componentes de los estilos atribucionales, con la media y la correlación ítem-test corregida, asumiéndose los puntajes de cada sub-escala como si fuera un ítem. Asimismo el coeficiente alpha de Cronbach es 0,601 como medida de confiabilidad por consistencia interna de los subtest y el área, respectivamente.

Tabla 6. Índice de correlación ítem-test corregida del Cuestionario de estilos Atribucionales

| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|---|--|---|--------------------------------------|--|
| Escala 1: Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos | 122,33 | 43,352 | ,044 | ,618 |
| Escala 2: Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo | 126,84 | 487,599 | ,107 | ,605 |
| Escala 3: Atribución del éxito académico a la habilidad | 127,88 | 472,73 | ,127 | ,606 |
| Escala 4: Atribución del fracaso al profesor | 136,62 | 441,293 | ,315 | ,568 |
| Escala 5: Atribución del éxito al esfuerzo | 131,35 | 376,24 | ,553 | ,502 |
| Escala 6: Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. | 137,61 | 494,870 | ,076 | ,609 |
| Escala 7: Atribución del fracaso a la falta de habilidad | 136,85 | 478,552 | ,188 | ,592 |
| Escala 8: Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales | 129,30 | 447,425 | ,184 | ,599 |
| Escala 9: Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo | 125,41 | 394,489 | ,569 | ,509 |
| Escala 10: Externalización del éxito en las relaciones interpersonales. | 133,58 | 425,055 | ,328 | ,563 |
| Escala 11: Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad. | 128,62 | 427,531 | ,490 | ,538 |
| Escala 12: Externalización del fracaso | 129,76 | 472,462 | ,101 | ,614 |

Alpha = .601 * ritc \geq .20 N=324

Se observa que las escalas presentan correlaciones positivas con la escala total y que el coeficiente alfa se mantiene por encima de 0,601, en el caso de las escalas que presentan correlaciones menores a 0,2.

c. Interpretación de resultados psicométricos. De acuerdo con los resultados obtenidos y señalados en la tablas 4, 5 y 6; el Cuestionario de Estilos Atributivos, presenta validez de contenido por criterio de jueces obteniendo índices V de Aiken mayores de 0,88 y en el caso confiabilidad por consistencia interna presenta un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,601. De acuerdo a estos resultados se establece la validez y confiabilidad.

b) CUESTIONARIO DE VALORES INTERPERSONALES – SIV

El cuestionario de valores interpersonales creado por Leonard V. Gordon (1977) de Science Research Associates – Chicago, Illinois, fue traducido y adaptado por Leonardo S. y Walter M. La aplicación de este test puede ser de forma colectiva e individual, con un tiempo de aplicación de 15 a 20 minutos. La corrección es a mano, mediante la aplicación de plantillas de corrección directamente sobre la hoja de respuestas. El formato de la prueba permite una corrección de 3 minutos aproximadamente, cuyas puntuación son de 2,1.6 0 puntos, según el tipo de respuestas. El ámbito de aplicación responde a diversos niveles culturales y profesionales, aunque no es apropiada su utilización en ambientes o individuos de poco nivel informativo. Los baremos son peruanos extraídos en una muestra trabajadores obreros y empleados (varones y mujeres) y de instrucción superior.

El test fue elaborado con las técnicas del Análisis Factorial y como un cuestionario de elección en triadas, presentadas en: (30 en total, lo que hace un conjunto de 90 items), el cuestionario de valores interpersonales permite apreciar y comparar la importancia que una persona da a los siguientes valores, actitudes o aspectos de sus relaciones con los demás:

S = Soporte: Ser tratado con comprensión, amabilidad y consideración.

C = Conformidad: Hacer lo que socialmente es correcto y aceptado; acatar las normas comunes de convivencia.

R = Reconocimiento: Ser respetado y admirado, ser considerado importante, que se reconozca lo que uno quiera, ser libre para tomar decisiones por sí mismo actuar sólo a favor del propio criterio.

L = Liderazgo: Estar encargado de otras personas, tener autoridad y poder

El test tiene validez factorial; y ha sido correlacionado con otras medidas de valores y de rasgos de personalidad, siendo las intercorrelaciones obtenidas independientes. La confiabilidad de la prueba es aceptable, los coeficientes de confiabilidad se han obtenido con el método Test- Retest en todas las Escalas, siendo éstos los suficientemente altos como para permitir interpretaciones individuales.

3.7 análisis de datos

Para el análisis de los datos se uso tanto la estadística descriptiva como la estadística inferencial. Los estadísticos y pruebas estadísticas utilizadas son las siguientes:

Media aritmética. Es una medida de tendencia central y a la vez es una medida descriptiva. Se simboliza como \bar{X} . Es la suma de todos los valores de una muestra dividida por el número de casos.

Desviación estándar. Es una medida de dispersión y se simboliza como S . Se define como la raíz cuadrada de la media aritmética de la diferencia de las desviaciones elevadas al cuadrado, de cada uno de los puntajes respecto de la media aritmética. Es la raíz cuadrada de la varianza.

Varianza. Es una medida descriptiva de dispersión y se simboliza como S^2 . Se define como la media aritmética de la diferencia de las desviaciones elevadas al cuadrado, de cada uno de los valores respecto de la media aritmética.

Coefficiente de correlación simple por rangos de Spearman. Esta prueba estadística permite medir la correlación o asociación de dos variables y es

aplicable cuando las mediciones se realizan en una escala ordinal, aprovechando la clasificación por rangos. El coeficiente de correlación de Spearman se rige por las reglas de la correlación simple de Pearson, y las mediciones de este índice corresponden de + 1 a - 1, pasando por el cero, donde este último significa no correlación entre las variables estudiadas, mientras que los dos primeros denotan la correlación máxima.

Prueba de U Mann-Whitney para dos muestras independientes. Esta prueba estadística se utiliza en mediciones de escala ordinal (es decir, cuando los valores tienden a una variable continua, pero no tienen una distribución normal) y resulta aplicable cuando las muestras son independientes. Este procedimiento es una alternativa cuando no se puede utilizar la prueba t de Student, en razón de no cumplir con los requisitos que esta prueba exige.

Nivel de significación. Para los cálculos estadísticos efectuados a partir de los datos de las muestras se ha utilizado un nivel de significación de 0.05.

Coefficiente V de Aiken. Es un coeficiente que se computa como la razón de un dato obtenido sobre la suma máxima de la diferencia de los valores posibles. Puede ser calculado sobre las valoraciones de un conjunto de jueces con relación a un ítem o como las valoraciones de un juez respecto a un grupo de ítems. Las valoraciones asignadas pueden ser dicotómicas (recibir valores de 0 a 1) ó politómicas (valores de 0 a 5).

Coefficiente Alfa de Cronbach. Es un modelo de consistencia interna, basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems. Permite evaluar cuánto la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados, además de cuanto mejoraría (o empeoraría) la fiabilidad de la prueba si se excluyera un determinado ítem.

CAPÍTULO IV RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Análisis, interpretación y discusión de Resultados.

4.1.2 Análisis e interpretación de resultados descriptivos.

A continuación se presentan los resultados descriptivos obtenidos en el análisis estadístico de las variables estilo atribucional y valores interpersonales.

Tabla 7. Resultados Descriptivo en el cuestionario de Estilos Atribucionales Área de logros académicos.

| | Escala 1 Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos | Escala 2 Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo | Escala 3 Atribución del éxito académico a la habilidad | Escala 4 Atribución del fracaso al profesor | Escala 5 Atribución del éxito al esfuerzo | Escala 6 Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. | Escala 7 Atribución del fracaso a la falta de habilidad |
|------------|--|---|--|--|--|--|---|
| Media | 20,05 | 15,53 | 14,50 | 5,76 | 11,03 | 4,77 | 5,53 |
| Mediana | 21,00 | 16,00 | 15,00 | 5,00 | 11,00 | 4,00 | 5,00 |
| Moda | 24 | 20 | 16 | 4 | 8 | 4 | 4 |
| Desv. típ. | 4,068 | 3,624 | 4,506 | 4,356 | 5,295 | 3,401 | 3,385 |
| Varianza | 16,550 | 13,135 | 20,300 | 18,973 | 28,036 | 11,565 | 11,455 |
| Asimetría | -1,597 | -,792 | -,352 | ,992 | ,466 | ,873 | ,241 |
| Curtosis | 3,313 | ,293 | -,351 | 1,314 | ,524 | ,875 | -,390 |
| Rango | 24 | 17 | 22 | 24 | 30 | 16 | 16 |
| Mínimo | 0 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Máximo | 24 | 20 | 24 | 24 | 30 | 16 | 16 |

N=400

En la Tabla 7 se observa que las medias de las escalas del cuestionario de Estilos Atribucionales en el Área de logros académicos varía entre 5,00 y 21,00, en todos los casos la media recortada es similar a media, por lo que podemos afirmar que los valores extremos no modifican los valores de las medidas de tendencia central. La varianza más altas se encuentra en las escalas 5, 3 y 4 en orden descendiente. Existe mayor homogeneidad en las escalas 6 y 7. El puntaje mínimo es de 0 puntos y el puntaje máximo 24. Los rangos más altos se encuentran en las escalas 5, 1 y 4. La asimetría es menor a cero en el caso de las escalas 1, 2 y 3; es mayor a 0 en el caso de las escalas 4, 5, 6 y 7; siendo cercanas a cero en las escalas 3, 5 y 7. La curtosis es mayor a cero en todos los casos a excepción de las escalas 3 y 7; de acuerdo con lo anterior se afirma que en general las escalas presentan distribución asimétrica, y apuntalamiento mesocúrtico, lo que caracteriza una distribución no semejante a la normal.

Tabla 8. Resultados Descriptivo en el cuestionario de Estilos Atribucionales Área de relaciones interpersonales

| | Escala 8 Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales | Escala 9 Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo | Escala 10 Externalización del éxito en las relaciones interpersonales | Escala 11 Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad. | Escala 12 Externalización del fracaso |
|------------|---|---|--|--|--|
| Media | 13,08 | 16,97 | 8,80 | 13,76 | 12,62 |
| Mediana | 13,00 | 18,00 | 9,00 | 14,00 | 12,00 |
| Moda | 10 | 16 | 9 | 16 | 11 |
| Desv. típ. | 5,359 | 4,548 | 5,009 | 3,760 | 4,889 |
| Varianza | 28,719 | 20,687 | 25,089 | 14,137 | 23,900 |
| Asimetría | ,175 | -,470 | ,252 | -,405 | ,155 |
| Curtosis | -,418 | -,419 | -,556 | -,284 | ,089 |
| Rango | 28 | 19 | 22 | 16 | 25 |
| Mínimo | 0 | 5 | 0 | 4 | 0 |
| Máximo | 28 | 24 | 22 | 20 | 25 |

N=400

En la Tabla 8 se observa que las medias de las escalas del cuestionario de Estilos Atribucionales en el Área de Relaciones Interpersonales varía entre 8,80 y 16,97, en todos los casos la media recortada es similar a media, por lo que podemos afirmar que los valores extremos no modifican los valores de las medidas de tendencia central. La varianza más altas se encuentra en las escalas 8, 10 y 12 en orden descendiente. Existe mayor homogeneidad en la escala 11. El puntaje mínimo es de 0 puntos y el puntaje máximo 28. Los rangos más altos se encuentran en las escalas 8 y 12. La asimetría es menor a cero en el caso de las escalas 9 y 11; y es mayor a 0 en el caso de las escalas 8, 10 y 12; siendo cercanas a cero en las escalas 11 y 12. La curtosis es menor a cero en todos los casos a excepción de la escala 12; de acuerdo con lo anterior se puede afirmar que en general las escalas presentan distribución asimétrica, y apuntalamiento platicúrtico, lo que caracteriza una distribución no semejante a la normal.

Tabla 9. Resultados Descriptivo en valores interpersonales

| | Soporte | Confor- midad | Reconoci- miento | Indepen- dencia | Benevo- lencia | Liderazgo |
|-----------------------|----------------|--------------------------|-----------------------------|----------------------------|---------------------------|------------------|
| Media | 15,49 | 16,01 | 10,71 | 15,04 | 18,49 | 13,06 |
| Error típico media | 0,237 | 0,321 | 0,213 | 0,393 | 0,365 | 0,299 |
| Media recortada al 5% | 15,37 | 15,91 | 10,58 | 15,15 | 18,58 | 12,89 |
| Mediana | 16,00 | 15,00 | 11,00 | 16,00 | 18,00 | 13,00 |
| Moda | 16 | 14 | 11 | 12 | 12 | 14 |
| Desv. típ. | 3,715 | 5,017 | 3,335 | 6,149 | 5,721 | 4,678 |
| Varianza | 13,800 | 25,172 | 11,123 | 37,814 | 32,726 | 21,882 |
| Asimetría | ,298 | ,353 | ,581 | -,388 | -,023 | ,551 |
| Curtosis | ,152 | -,597 | ,087 | ,129 | -1,126 | ,800 |
| Rango | 20 | 23 | 19 | 29 | 22 | 25 |
| Mínimo | 6 | 5 | 3 | 0 | 7 | 2 |
| Máximo | 26 | 28 | 22 | 29 | 29 | 27 |

N=400

En la Tabla 9 se observa que las medias de las escalas valores interpersonales varía entre 18,49 y 10,71, en todos los casos la media recortada es similar a media, por lo que podemos afirmar que los valores extremos no modifican los valores de las medidas de tendencia central. La varianza más altas se encuentra independencia y benevolencia en orden descendiente. Existe mayor homogeneidad en Reconocimiento. El puntaje mínimo es de 0 puntos y el puntaje máximo 29. Los rangos más altos se encuentran en Independencia y Liderazgo. La asimetría es menor a cero en el caso de independencia y benevolencia; y es mayor a 0 en el resto; siendo cercanas a cero en independencia y benevolencia. La curtosis es menor a cero solo en los casos de conformidad y benevolencia; de acuerdo con lo anterior se puede afirmar que en general las escalas presentan distribución asimétrica, y apuntalamiento leptocúrtico, lo que caracteriza una distribución no semejante a la normal.

Tabla 10. Resultados comparativos en el cuestionario de Estilos Atribucionales Área de logros académicos según sexo

| | Escala 1 Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos | | Escala 2 Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo | | Escala 3 Atribución del éxito académico a la habilidad | | Escala 4 Atribución del fracaso al profesor | |
|----------------|--|--------|---|--------|---|--------|--|--------|
| | H | M | H | M | H | M | H | M |
| N | 165 | 235 | 165 | 235 | 165 | 235 | 165 | 235 |
| Media | 20,29 | 19,89 | 15,13 | 15,82 | 14,19 | 14,72 | 4,08 | 6,93 |
| Mediana | 21,00 | 21,00 | 16,00 | 16,00 | 15,00 | 15,50 | 3,00 | 6,50 |
| Desv. Estándar | 3,827 | 4,235 | 3,802 | 3,480 | 3,944 | 4,863 | 4,265 | 4,034 |
| Varianza | 14,647 | 17,932 | 14,453 | 12,107 | 15,554 | 23,646 | 18,194 | 16,275 |
| | Escala 5 Atribución del éxito al esfuerzo | | Escala 6 Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte | | Escala 7 Atribución del fracaso a la falta de habilidad | | | |
| | H | M | H | M | H | M | | |
| N | 165 | 235 | 165 | 235 | 165 | 235 | | |
| Media | 7,97 | 13,17 | 4,46 | 4,99 | 4,85 | 6,00 | | |
| Mediana | 8,00 | 13,00 | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 6,00 | | |
| Desv. Estándar | 3,976 | 5,054 | 3,045 | 3,624 | 3,122 | 3,490 | | |
| Varianza | 15,809 | 25,543 | 9,270 | 13,133 | 9,748 | 12,182 | | |

De acuerdo con la Tabla 10, en lo relacionado a Estilos Atribucionales Área de logros académicos; se observa que los hombres obtienen mayor promedio en la Escala 1 (Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos y fundamentalmente el éxito), en el resto de dimensiones de los estilos atribucionales en el área de logros académicos la mujeres obtiene mayores promedios.

Tabla 11. Resultados comparativos en el cuestionario de Estilos Atribucionales Área de relaciones interpersonales según sexo

| | Escala 8 Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales | | Escala 9 Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo | | Escala 10 Externalización del éxito en las relaciones interpersonales | |
|----------------|--|--------|---|--------|---|--------|
| | H | M | H | M | H | M |
| N | 165 | 235 | 165 | 235 | 165 | 235 |
| Media | 12,74 | 13,31 | 14,38 | 18,78 | 5,90 | 10,83 |
| Mediana | 12,00 | 13,00 | 14,00 | 19,00 | 5,00 | 10,00 |
| Desv. Estándar | 5,149 | 5,507 | 4,684 | 3,448 | 4,232 | 4,496 |
| Varianza | 26,513 | 30,328 | 21,937 | 11,890 | 17,910 | 20,214 |

| | Escala 11 Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad. | | Escala 12 Externalización del fracaso | |
|----------------|--|-------|---|--------|
| | H | M | H | M |
| N | 165 | 235 | 165 | 235 |
| Media | 11,45 | 15,38 | 13,15 | 12,25 |
| Mediana | 12,00 | 16,00 | 13,00 | 12,00 |
| Desv. Estándar | 3,659 | 2,889 | 5,228 | 4,619 |
| Varianza | 13,390 | 8,348 | 27,328 | 21,336 |

En la Tabla 11, en lo relacionado a Estilos Atribucionales Área de relaciones interpersonales; se observa que los hombres obtienen mayor promedio en la Escala 12 (Externalización del fracaso), en el resto de dimensiones de los estilos atribucionales en el área de relaciones interpersonales las mujeres obtiene mayores promedios.

Tabla 12. Resultados comparativos en valores interpersonales según sexo

| | Soporte | | Conformidad | | Reconocimiento | |
|----------------|----------------|--------|--------------------|--------|-----------------------|-------|
| | H | M | H | M | H | M |
| N | 165 | 235 | 165 | 235 | 165 | 235 |
| Media | 14,45 | 16,22 | 13,80 | 17,56 | 9,60 | 11,49 |
| Mediana | 14,00 | 16,00 | 12,00 | 17,00 | 8,00 | 11,00 |
| Desv. Estándar | 4,051 | 3,282 | 4,858 | 4,539 | 3,280 | 3,158 |
| Varianza | 16,410 | 10,772 | 23,600 | 20,598 | 10,762 | 9,972 |

| | Independencia | | Benevolencia | | Liderazgo | |
|----------------|----------------------|--------|---------------------|--------|------------------|--------|
| | H | M | H | M | H | M |
| N | 165 | 235 | 165 | 235 | 165 | 235 |
| Media | 9,50 | 18,92 | 17,84 | 18,94 | 13,78 | 12,55 |
| Mediana | 12,00 | 18,00 | 17,00 | 19,00 | 13,00 | 12,00 |
| Desv. Estándar | 4,525 | 3,647 | 6,016 | 5,479 | 4,993 | 4,390 |
| Varianza | 20,472 | 13,302 | 36,195 | 30,025 | 24,932 | 19,270 |

De acuerdo con la Tabla 12, en lo relacionado a valores interpersonales; se observa que los hombres obtienen mayor promedio en Liderazgo y por el contrario las mujeres obtienen mayor promedio en los valores Soporte, Conformidad, Reconocimiento, Independencia y Benevolencia.

4.1.3 Análisis, interpretación y discusión de resultados inferenciales

a. Análisis e interpretación de resultados.

A continuación se presentan los resultados de las correlaciones obtenidas en las variables de estudio con el propósito de contrastar las hipótesis planteadas.

Tabla 13. Test de Kolmogorov Smirnov, para comprobar una distribución normal

| | K-S | gl | Sig. |
|---|------|-----|------|
| Escala 1: | | | |
| Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos | ,074 | 400 | ,000 |
| Escala 2: | | | |
| Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo | ,128 | 400 | ,000 |
| Escala 3: | | | |
| Atribución del éxito académico a la habilidad | ,095 | 400 | ,000 |
| Escala 4: | | | |
| Atribución del fracaso al profesor | ,124 | 400 | ,000 |
| Escala 5: | | | |
| Atribución del éxito al esfuerzo | ,149 | 400 | ,000 |
| Escala 6: | | | |
| Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. | ,134 | 400 | ,000 |
| Escala 7: | | | |
| Atribución del fracaso a la falta de habilidad | ,105 | 400 | ,000 |
| Escala 8: | | | |
| Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales | ,055 | 400 | ,020 |
| Escala 9: | | | |
| Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo | ,095 | 400 | ,000 |
| Escala 10: | | | |
| Externalización del éxito en las relaciones interpersonales. | ,089 | 400 | ,000 |
| Escala 11: | | | |
| Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad. | ,099 | 400 | ,000 |
| Escala 12: | | | |
| Externalización del fracaso | ,068 | 400 | ,001 |
| Soporte | ,106 | 400 | ,000 |
| Conformidad | ,141 | 400 | ,000 |
| Reconocimiento | ,119 | 400 | ,000 |
| Independencia | ,107 | 400 | ,000 |
| Benevolencia | ,100 | 400 | ,000 |
| Liderazgo | ,081 | 400 | ,000 |

De acuerdo con la Tabla 13, se observa el estadístico de Kolmogorov Smirnov en todos los casos presenta un nivel de significatividad de 0,00. Puesto que el valor del nivel crítico es menor que 0,05, en todos los casos, rechazamos la hipótesis de normalidad y concluimos que las puntuaciones de las áreas del aprendizaje experiencial no se ajustan a una distribución normal. De este modo se decide el uso de estadísticos no paramétricos.

Tabla 14. Coeficientes de Correlación de Spearman en Estilos Atribucionales del área logros académicos y valores interpersonales.

| | Soporte | Conformidad | Reconocimiento | Independencia | Benevolencia | Liderazgo |
|--|---------|-------------|----------------|---------------|--------------|-----------|
| Escala 1: Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos | ,016 | -,132* | ,021 | ,009 | ,043 | ,060 |
| Escala 2: Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo | ,114 | ,087 | ,136* | ,033 | -,030 | -,061 |
| Escala 3: Atribución del éxito académico a la habilidad | ,047 | -,031 | ,133* | ,081 | ,006 | ,026 |
| Escala 4: Atribución del fracaso al profesor | ,243* | ,501* | ,453 | ,213 | -,046 | ,038 |
| Escala 5: Atribución del éxito al esfuerzo | ,288* | ,439* | ,391* | ,355* | ,089 | -,051 |
| Escala 6: Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. | -,132 | -,020 | -,172* | ,035 | ,095 | -,006 |
| Escala 7: Atribución del fracaso a la falta de habilidad | -,033 | -,091 | -,016 | ,031 | ,041 | ,068 |

* $p=0.05$ ** $p=0.01$

Basándonos en los resultados de la tabla 14, podemos afirmar que en el caso de soporte se encuentran correlaciones positivas con atribución del fracaso al profesor y atribución del éxito al esfuerzo; en el caso de conformidad se encuentran correlaciones positivas con externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, atribución del fracaso al profesor y atribución del éxito al esfuerzo; en reconocimiento se encuentran correlaciones positivas con atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, atribución del éxito académico a la habilidad y atribución del éxito al esfuerzo, y correlaciones negativas con externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte.; finalmente se encuentra correlación positiva entre Independencia y Atribución del éxito al esfuerzo.

Tabla 15. Coeficientes de Correlación de Spearman en Estilos Atribucionales del área relaciones interpersonales y los componentes de los valores interpersonales

| | Soporte | Confor- midad | Reconoci- miento | Indepen- dencia | Benevo- lencia | Liderazgo |
|---|---------|------------------|---------------------|--------------------|-------------------|-----------|
| Escala 8: Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales | -,033 | -,091 | -,016 | ,031 | ,041 | ,068 |
| Escala 9: Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo | ,279** | ,479** | ,425** | ,370** | ,012 | ,066 |
| Escala 10: Externalización del éxito en las relaciones interpersonales. | ,259** | ,406** | ,419** | ,371** | ,049 | ,010 |
| Escala 11: Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad. | ,413** | ,458** | ,446** | ,357** | -,049 | -,048 |
| Escala 12: Externalización del fracaso | -,156* | -,051 | -,137* | -,118 | ,006 | ,017 |

* $p=0.05$ ** $p=0.01$

De acuerdo con los resultados de la tabla 15, se establece que en el caso del valor interpersonal soporte se encuentran correlaciones positivas con atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo, atribución del éxito en las relaciones y externalización del éxito en las relaciones interpersonales, por el contrario correlación negativa con externalización del fracaso; en el caso de conformidad se encuentran correlaciones positivas con atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo, externalización del éxito en las relaciones interpersonales y atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad; en reconocimiento se encuentran correlaciones positivas con atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo, externalización del éxito en las relaciones interpersonales y atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad, y correlación negativa con externalización del fracaso, se encuentra correlación positiva entre Independencia y atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo, externalización del éxito en las relaciones interpersonales y atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad. Finalmente se halló correlación negativa en la externalización del fracaso con los componentes soporte y reconocimiento de los valores interpersonales.

Tabla 16. Prueba sobre diferencia de medias de Mann-Whitney, en Estilos Atribucionales área logros académicos según sexo

| | Escala 1 | Escala 2 | Escala 3 | Escala 4 | Escala 5 | Escala 6 | Escala 7 |
|------|--|--|---|------------------------------------|----------------------------------|---|--|
| | Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos | Atribución del fracaso académico a la falta de | Atribución del éxito académico a la habilidad | Atribución del fracaso al profesor | Atribución del éxito al esfuerzo | Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. | Atribución del fracaso a la falta de habilidad |
| U | 6912,500 | 6603,500 | 6711,000 | 3948,000 | 2879,500 | 6896,500 | 5899,500 |
| Z | -,664 | -1,232 | -1,031 | -6,108 | -8,061 | -,692 | -2,525 |
| Sig. | ,507 | ,218 | ,303 | ,000 | ,000 | ,489 | ,012 |

Variable de agrupación: sexo

La tabla 16 ofrece el estadístico U de Mann-Whitney, la tipificación Z y la Significación asintótica bilateral (sig.). En relación a la significación, ésta asume valores menores a 0,05 en los casos de la Escala 4 (Atribución del fracaso al profesor), la Escala 5 (Atribución del éxito al esfuerzo) y la Escala 7 (Atribución del fracaso a la falta de habilidad), por tanto, se rechaza la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que los grupos definidos por la variable sexo proceden de poblaciones con distinto promedio en las escalas mencionadas.

Tabla 17. Prueba sobre diferencia de medias de Mann-Whitney, en Estilos Atribucionales área de relaciones interpersonales según sexo

| | Escala 8 Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales | Escala 9 Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo | Escala 10 Externalización del éxito en las relaciones interpersonales | Escala 11 Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad. | Escala 12 Externalización del fracaso |
|------|---|---|--|--|--|
| U | 6834,000 | 3277,500 | 2797,000 | 2836,500 | 6406,500 |
| Z | -,804 | -7,334 | -8,216 | -8,156 | -1,589 |
| Sig. | ,422 | ,000 | ,000 | ,000 | ,112 |

Variable de agrupación: sexo

La tabla 17 ofrece el estadístico U de Mann-Whitney, la tipificación Z y la Significación asintótica bilateral (sig.). En relación a la significación esta asume valores menores a 0,05 en los casos de la Escala 9 (atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo), Escala 10 (externalización del éxito en las relaciones interpersonales) y la Escala 11 (atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad), por tanto, se rechaza la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que los grupos definidos por la variable sexo proceden de poblaciones con distinto promedio en las escalas mencionadas.

Tabla 18. Prueba sobre diferencia de medias de Mann-Whitney, en valores interpersonales según sexo

| | Soporte | Conformidad | Reconocimiento | Independencia | Benevolencia | Liderazgo |
|------|----------|-------------|----------------|---------------|--------------|-----------|
| U | 5108,500 | 3799,500 | 4736,500 | 353,500 | 6456,000 | 6370,000 |
| Z | -3,983 | -6,378 | -4,672 | -12,711 | -1,499 | -1,658 |
| Sig. | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,134 | ,097 |

Variable de agrupación: sexo

La tabla 18 ofrece el estadístico U de Mann-Whitney, la tipificación Z y la Significación asintótica bilateral (sig.). En relaciona a la significación esta asume valores menores a 0,05 en los casos de la Soporte, Conformidad, Reconocimiento, e Independencia, por tanto, se rechaza la hipótesis de igualdad de promedios y se concluye que los grupos definidos por la variable sexo proceden de poblaciones con distinto promedio en las escalas mencionadas.

b. Discusión de resultados.

La presente investigación demostró que existe relación entre los valores Interpersonales y los estilos atributivos de estudiantes del 5to año de educación secundaria.

Al analizar más detalladamente las atribuciones en torno a los logros académicos y las relaciones interpersonales. Se encontró que el caso del valor interpersonal soporte, éste se relaciona con atribuir el fracaso al profesor pero también con atribuir el éxito académico y las relaciones interpersonales al esfuerzo, además el desarrollo del valor soporte se asocia con asumir el éxito en las relaciones interpersonales a condiciones externas y de habilidad (Gordon, 2003). Esto indicaría que al ser tratado con amabilidad, comprensión y necesidad de apoyo por parte de los demás se está favoreciendo a un estilo atributivo que se sustenta en la relación con el entorno; siendo la comunicación con el docente y el grupo de pares un factor que incide en el rendimiento académico y motivación hacia el aprendizaje. Por el contrario soporte se asume como un valor contrario, al asumir el fracaso como una cuestión externa. González y Tourón, (1994) refieren que para lograr patrones motivacionales adaptativos que favorezcan la motivación de rendimiento, y aumentar los juicios del estudiante para atribuir sus éxitos a la capacidad o al esfuerzo, se debe favorecer un trato asertivo y

respetuoso, siendo por el contrario un ambiente que no facilite el soporte, si esto se da, puede estimular patrones desadaptativos que inhiben la motivación o disminuyen el rendimiento, lo cual se explicaría cuando el sujeto atribuye sus éxitos a factores como el azar y sus fracasos a su baja capacidad, siendo la falta de soporte algo fuera de su control y de naturaleza estable.

Al encontrar una relación positiva en el área de relaciones interpersonales atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo de los estilos atribucionales con los componentes de los valores interpersonales soporte y conformidad. Esto indica que mientras los alumnos atribuyan el éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo ellos perciben que reciben apoyo por parte de los demás, son tratados con amabilidad; por consiguiente ellos se esfuerzan por hacer lo socialmente correcto.

El haber hallado correlación negativa entre los componentes de soporte y reconocimiento de los valores interpersonales, con la escala externalización del fracaso de los estilos atribucionales; indica que a mayor soporte y reconocimiento entendido estos como el ser tratados con amabilidad y consideración hay una menor atribución de los alumnos al fracaso a la mala suerte o a la acción de otras personas, esto es a causas externas

Si tenemos en cuenta que en el valor interpersonal de Reconocimiento, el cual determina la necesidad de ser admirado, reconocido, estimado, valorado e importante para los demás, se asocia con la atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, pero también en atribuir el éxito académico a la habilidad y éxito al esfuerzo, asociación similar en relación a la atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo y habilidad, además de externalizar el éxito en las relaciones interpersonales, debido a esto se considera que la necesidad de ser estimado favorece una actitud de esfuerzo basado en la habilidad. Pero el reconocimiento social establece como determinante el ser un valor opuesto a considerar externo e incontrolable el fracaso académico y asociarlo a situaciones fortuitas de sentido negativo o fracaso. Resultado también señalado por Murakami (2005) quien refirió que los jóvenes que se sienten reconocidos por los demás, también valoran más la independencia lo cual refleja un accionar más individualista.

Al considerar la búsqueda de autonomía, libertad para decidir y tomar decisiones propias se estableció relación con la atribución al éxito académico e interpersonal al

esfuerzo, atribuyendo causas externas y personales debido al logro de habilidades de comunicación o de acción. Estos indicadores son similares a los señalados por Murakami (2005) al examinar 350 estudiantes de 5to de secundaria de Lima y Chulucanas, concluyendo que los estudiantes de Lima tienen una mayor tendencia a no asumir las normas impuestas debido a que se encuentran en busca de alcanzar estabilidad y seguridad en la vida, reflejando un accionar más individualista, buscando el beneficio propio, que podría ser causado por la gran competencia que existe en el ámbito de la ciudad de Lima donde cada uno tiene que velar por sí mismo y luchar constantemente por sobresalir en un entorno competitivo.

Al considerar las diferencias de género en relación a los valores interpersonales o estilos atributivos se observó que en los alumnos varones el éxito o fracaso en estudios depende de un factor externo que ellos mismos no pueden controlar, a diferencia de las mujeres en las cuales esta percepción es más estable y no hay una preferencia en los estilos atribucionales asociado a los logros académicos. Además se observa que en la atribución de éxito en el área de relaciones interpersonales; los alumnos obtienen mayor promedio en la externalización del fracaso y las mujeres atribuyen que las relaciones interpersonales están determinadas por distintas causas que no son atribuibles al contexto externo.

Al comparar los valores interpersonales se observó que los varones asumen como valor interpersonal principal el Liderazgo. Una explicación a este hallazgo podría estar en el hecho de que se han creado expectativas de la concepción de las personas y de su función en la sociedad en función de su género, así se atribuyen habilidades, capacidades, destrezas, etc., de acuerdo con el género al que pertenecen. Los estereotipos creados explicarían la diferencia de liderazgo. Estos estereotipos son tan arraigados en la sociedad peruana, que son muy difíciles de erradicar en las prácticas cotidianas y en la visión del mundo y de la realidad que nos rodea, por lo tanto también se van a evidenciar en el ambiente escolar donde el estereotipo tradicionalmente asocia al liderazgo con el género masculino, Munduate (2003). Los resultados mostraron que las mujeres dan preferencia a los valores Soporte, Conformidad, Reconocimiento, Independencia y Benevolencia. Así como señalan Weiner y Graham (1989) una atribución no es la anticipación de las emociones sino los procesos cognitivos que determinan la evaluación de la calidad del logro, se podría establecer que las alumnas asignan con mayor énfasis un locus interno en la causalidad, siendo esta estable o

constante, pero que es controlable por uno mismo; aunque si bien es verdad que se afirma que las mujeres potencian el rol de las emociones en sus atribuciones, podemos considerar que en el sentido actual de las reacciones afectivas en las mujeres, está dirigido a un creciente logro académico y personal.

4.2 Pruebas de Hipótesis.

De acuerdo a las variables de estudio a continuación se presentan las siguientes hipótesis planteadas y las decisiones asumidas a partir del análisis estadístico realizado.

Hipótesis general: Los valores Interpersonales se relacionan significativamente con los estilos atributivos de estudiantes del 5to año de educación secundaria.

De acuerdo a la Prueba Estadística de Correlación de Spearman se encontró relación entre los valores interpersonales y los estilos atributivos.

Hipótesis específicas:

Hipótesis 1: Existen diferencias significativas en valores interpersonales de estudiantes del 5to grado de secundaria según la variable sexo.

De acuerdo con la prueba estadística U de Mann Whitney se observó valores de significación bilateral (p) menores a 0,05 en los casos de Soporte, Conformidad, Reconocimiento, e Independencia. Por lo tanto existen diferencias significativas en estos valores interpersonales entre varones y mujeres a favor de las mujeres.

Hipótesis 2: Existen diferencias significativas en estilos atributivos de estudiantes del 5to grado de secundaria según la variable sexo.

De acuerdo con la prueba estadística U de Mann Whitney se observó valores de significación bilateral (p) menores a 0,05 en los casos Escala 4 (Atribución del fracaso al profesor), la Escala 5 (Atribución del éxito al esfuerzo), la Escala 7 (Atribución del fracaso a la falta de habilidad), Escala 9 (atribución del éxito en las relaciones

interpersonales al esfuerzo), Escala 10 (externalización del éxito en las relaciones interpersonales) y la Escala 11 (atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad). Por lo tanto existen diferencias significativas estos estilos atributivos entre varones y mujeres.

CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones de la investigación.

1. Existe relación entre relación entre los valores interpersonales y los estilos atributivos.
2. El Cuestionario de Estilos Atributivos (EAT) presenta validez y confiabilidad.
3. Existen diferencias significativas en valores interpersonales de estudiantes del 5to grado de secundaria según la variable sexo.
4. Existe relación significativa en estilos atributivos de estudiantes del 5to grado de secundaria según la variable sexo.

RECOMENDACIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos y las conclusiones planteadas, se brindan las recomendaciones en el ámbito educativo, Las cuales se centran en aquellos valores interpersonales que favorecen una atribución de éxito académico, de este modo:

- La interacción con los alumnos se debe basar en un trato signado por la comprensión, amabilidad y consideración esta actitud mejora en ellos la atribución del éxito en base al esfuerzo y la habilidad, además que se favorece la externalización del éxito en las relaciones interpersonales asumiendo que se debe a la habilidad personal.
- Promover en las relaciones sociales un trato correcto y aceptado; basado en normas comunes de convivencia, mejoran las relaciones el profesor, y atribuir el éxito a nivel académico e interpersonal al esfuerzo y la habilidad.
- Al ser respetado y admirado, siendo considerado importante, reconociendo sus habilidades e independencia para tomar decisiones por sí mismo, actuando en base al criterio, se incrementa la atribución del éxito al esfuerzo y la habilidad; por el contrario se favorece la incontrolabilidad y externalización del fracaso asumiendo como causas la mala suerte o la actitud del profesor.
- Al desarrollar actitudes de liderazgo y autoridad en el alumno se estimulan atribuciones de éxito académico en base al esfuerzo y habilidad.
- Los estudios realizados deben favorecer la proposición de políticas educacionales nacionales que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes tomando en cuenta la importancia de las atribuciones y valores interpersonales en la vida escolar.

Los valores interpersonales y las atribuciones de éxito o fracaso en la vida cotidiana y en la escuela es una realidad y es relevante, porque estos no se dan en la escuela secundaria de modo abstracto, sino porque los valores considerados en la investigación se muestran en la acción, en su particularidad y contingencia, como toda conducta huma

Bibliografía.

- Abanto, Z.; Higuera, L. y Cueto J. (2000) EQ - BarOn. Traducción y Adaptación para el uso experimental en el Perú. Lima: Grafimag SRL.
- Aguilar, S. (2002). Estudio comparativo de los valores interpersonales en los alumnos con alta y baja autoestima de los tres primeros ciclos de la escuela de psicología de la Universidad Señor de Sipán en la ciudad de Chiclayo. Tesis de licenciatura en psicología.
- Buey, F., Romero, M. (2003). Influencia de las expectativas en el rendimiento académico. *Aula abierta*. N°81, pp. 99-110.
- Bricklin Baray (1971). Causas Emocionales del Bajo Rendimiento escolar. Edit. AID - Mexico
- Carena, S., Grasso, L., Pisano, M., Tessio, A., Paladín, M., Roblado, A., y Quiroga, N. (2004). Valores en la juventud cordobesa: una exploración en estudiantes del último año de la escuela media. *Revista de educación de la OEI*.
- Carmona, B, y León, M. (2005). Análisis correlacional entre las inteligencias múltiples interpersonales e intrapersonales y valores interpersonales, en estudiantes de I ciclo de la carrera de Psicología de la Universidad César Vallejo de la ciudad de Trujillo. Tesis de licenciatura.
- Colegio de Psicólogos del Perú (2002). Revista Peruana de Psicología, Año 7, Vol. 7, N° 12 (Número monográfico dedicado a la Inteligencia Emocional).
- Elías, M. J.; Tobias, S. y B.S. Friendlander (1999). Educar con Inteligencia Emocional. Barcelona: Plaza Janés.
- Elías, M. J.; Tobias, S. y B.S. Friendlander (2001). Educar Adolescentes con Inteligencia Emocional. Barcelona: Plaza Janés Editores S.A.
- Elzo, J. (2002). Los valores en la adolescencia. Cuadernos de pedagogía, 359, pp. 18-23.
- Escurre, L. M. (2000). Construcción de una prueba de Inteligencia Emocional. En: Revista de Investigación en Psicología, Vol. 3, N° 1. Julio. Lima: UNMSM, Facultad de Psicología, Instituto de Investigaciones Psicológicas, pp. 71- 85.
- Goleman, D. (1996): Inteligencia Emocional. Barcelona: Kairos.

- Gottman J. y J. Declaire (2000). Los mejores Padres. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Gordon, L. V. (1977) Cuestionario de Valores Interpersonales. Madrid: TEA Ediciones.
- González, M.C. y Tourón, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Navarra: EUNSA.
- González, R., Valle, A., Suárez, J., Fernández, P. (1999) Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de investigación educativa*. 17(1), pp. 47-70.
- Guerrero, M. (2005). Relación entre los acontecimientos vitales críticos y los valores interpersonales en los alumnos de 5to de secundario del centro educativo nacional el indoamericano, de rio seco. Tesis de licenciatura.
- Herrera, M. (2007) Los valores de los adolescentes de un centro español de educación secundaria en el extranjero. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(3).
- Larumbe, M. y Baillo, M. (2001). Una aproximación a los valores manifestados por los jóvenes universitarios en Zaragoza. *Actas del congreso los valores en la ciencia y la cultura*. León, Universidad de León, pp. 487-496.
- Neumeister, K. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted child quarterly*, 48(4), 259-274.
- Matalinares, M., Tueros, R. y Yaringaño, J. (2009) Adaptación Psicométrica del cuestionario de estilos atributivos. *Revista de Investigaciones psicológicas* 12(1), pp173-189.
- Matalinares, M., Sotelo, L, Sotelo, N., Arenas, C., Dioses, A., Yaringaño, J., Muratta, R., Pareja, C. (2009). Juicio Moral y valores interpersonales en estudiantes de secundaria de las ciudades de Lima y Jauja. *Revista de investigación psicológica*, 12(2), pp. 115-132.
- Munduate, L. (2003) Género y liderazgo diferencias entre hombres y mujeres en el acceso a los puestos directivos pp 2.
- Murakami, M. (2005). Valores interpersonales en alumnos de 5to año de educación secundaria en colegios estatales mixtos de Lima y Piura. Tesis de licenciado en Psicología. Lima: UNIFE.
- Pareja, C. (2004). La inteligencia emocional y su relación con los valores interpersonales en estudiantes de 5to año de educación secundaria. Lima: Tesis maestría UNMSM.

- Publicación Virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL (2000).
Psicología y Psicopedagogía. Año I N° 3 – 2000.
- Revé, J. (1994). Motivación y Emoción. Madrid. Mc Graw Hill.
- Restrepo, J. (200) Valores personales e interpersonales en adolescentes y adultos
de la ciudad de Medellín y el área metropolitana. Perspectivas en psicología. Vol.
5 (1) pp 125-139.
- Romero, J. y Villegas, C. (2006). Análisis comparativo de los valores interpersonales
entre los estudiantes del primer ciclo respecto a los de undécimo ciclo de la
carrera profesional de Psicología de la Universidad Privada César Vallejo de la
ciudad de Trujillo. Tesis de licenciatura en psicología.
- Sánchez Carlessi, H. Y C. Reyes (2002). Metodología y Diseños en la Investigación
Científica. Lima: Universidad Particular Ricardo Palma.
- Sanz de Acedo, M. (1998). Inteligencia y Personalidad en las Interfases Educativas.
Bilbao: Edit. Descleé Bronwer.
- Ugarriza, N. (2002). La Evaluación de la Inteligencia Emocional a través del Inventario
de Bar-On (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. Lima: N. Ugarriza
(Editora).
- Vallés, A. Y C. Vallés (2000). Inteligencia Emocional. Aplicaciones Educativas.
Madrid: Edit. EOS.
- Villa J. Fernández M. (1990). Activación y Conducta. Madrid. Alambra.
- Weiner, B. (1970). New conceptions in the study of achievement motivation. En Maher,
B.A. (ed.), *Progress in experimental personality research*, V. Nueva York:
Academic Press.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ:
General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of
Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1983). Some Thoughts about Feelings. En Paris, S.G., Olson, G.M.,
Stevenson, H.W. (Eds.), *Learning and Motivation in the Classroom* (pp. 165-
178). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion.
Psychological Review, 92 (4), 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York:
Springer-Verlag.

- Weiner, B. y Graham, S. (1989). Understanding the Motivational Role of Affect: Lifespan research from an Attributional Perspective. *Cognition and Emotion*, 3, 401-419.
- Emiro, J.; Martínez, G.; Soto, J.; Martínez, F.; Baena, B. (2009). *Valores personales e interpersonales en adolescentes y adultos de la ciudad de Medellín y el área metropolitana*. Revista Diversitas Perspectivas en Psicología, Vol. V, N° 1: 125-139. Medellín, Colombia.
- González, A. (2005). *Motivación Académica: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid-España: Ediciones Pirámide.